

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Monografía final de la Licenciatura en Sociología

Propuestas educativas alternativas y proyectos de vida

Una mirada desde los estudiantes de educación secundaria del
centro IDEJO

Natasha Schwendenwein Medina.

Tutores: Gabriela González Vaillant y Leonel Rivero.

Diciembre 2025.

Agradecimientos.

Porque este logro está lejos de ser individual:

A mi mamá, gracias por confiar siempre en mí, por ser mi pilar y mi impulso para seguir.

A mi familia, por acompañarme siempre, incluso en la distancia.

A Cristian, Felipe y Mara: porque son mi hogar; y porque su amor, paciencia y apoyo incondicional me acompañaron en cada etapa de este proceso.

A mis amigas, por estar siempre y recordarme que nunca estoy sola.

Gracias.

Índice.

Resumen.....	3
1. Introducción.....	4
2. Problema sociológico.....	6
3. Antecedentes.....	8
4. Marco teórico.....	13
4.1 Educación tradicional y alternativa.....	14
4.2 Trayectorias, experiencias educativas y convivencia.....	17
4.3 El centro educativo.....	19
4.4 La vocación y el proyecto de vida.....	20
5. Preguntas y objetivos de la investigación.....	23
6. Estrategia metodológica.....	24
6.1 Estudio de caso.....	24
6.2 Cuadernos de vida.....	25
6.3 Trabajo de campo.....	26
7. Análisis.....	27
7. 1. La propuesta del IDEJO como alternativa: una mirada institucional del proyecto del centro.....	28
7.1.1 Presentación de la institución.....	28
7.1.2 Organización de la institución.....	30
7.1.3 La mirada institucional y de los estudiantes sobre la propuesta educativa.....	34
7.2 Trayectorias y proyectos de vida.....	39
7. 2.1 Cada trayectoria es un mundo.....	40
7.2.2 ¿Qué quiero ser?.....	45
7.2.3 No todos queremos lo mismo.....	56
8. Conclusiones.....	58
9. Bibliografía.....	61
10. Anexos.....	66

Resumen

El presente trabajo, enmarcado en el campo de la sociología de la educación, tiene como objeto de estudio las propuestas educativas alternativas en educación secundaria en Uruguay y su incidencia en la creación de un proyecto de vida en los jóvenes.

Se busca comprender las particularidades de estas propuestas y cómo se diferencian del sistema educativo tradicional, considerando aspectos como el vínculo pedagógico y la convivencia en el centro. A su vez, se procura analizar la relevancia de estas propuestas y de las trayectorias de los estudiantes en la configuración de un proyecto de vida.

Para esto, se realizó un estudio de caso en la institución Instituto de los Jóvenes (IDEJO) centrado en dos grupos que en el año 2022 fueron 3er año y 4to año de educación secundaria. Este centro se caracteriza por tener una propuesta educativa donde el foco está puesto en los estudiantes; la misma busca promover el desarrollo no solo académico sino también emocional, social y creativo. Se destaca a su vez el trabajo interdisciplinario, la relación de los estudiantes con el entorno y la incorporación de talleres orientados al desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Se buscó entender cómo las trayectorias que tienen los estudiantes en la institución -caracterizada por diferenciarse del sistema educativo tradicional- inciden en los proyectos de vida de los mismos.

Se pretende responder la siguiente pregunta: **¿Cuál es la incidencia del modelo educativo del IDEJO, sobre los proyectos de vida de los estudiantes de educación secundaria?**

A partir del análisis de las características del sistema educativo uruguayo, así como también de aquellas instituciones que ofrecen propuestas alternativas -sustentadas en diversas corrientes pedagógicas-, se empleó una metodología cualitativa para poder entender y responder la pregunta planteada anteriormente. Se trabajó específicamente con la técnica de cuaderno de vida, libretas entregadas a los estudiantes con preguntas relacionadas con sus trayectorias educativas y planes a futuro.

Los hallazgos muestran que la propuesta del IDEJO fortalece la autonomía y el sentido de pertenencia de los jóvenes hacia el centro educativo. Sin embargo, la incertidumbre propia de la etapa que atraviesan continúa influyendo en sus experiencias y decisiones, lo que dificulta la seguridad en la creación de un proyecto de vida, más allá del centro educativo del cual forman parte.

1. Introducción.

El sistema educativo uruguayo se encuentra regulado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), dicha regulación funciona en las instituciones públicas y privadas a través de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria; y de la Dirección General de Educación Secundaria.

Este sistema educativo posee una segmentación por niveles (nivel inicial, primaria, media y terciaria); el modelo uruguayo tiene una fuerte impronta de lo que se conoce como modelo varelano, desarrollado por José Pedro Varela en el siglo XIX, que tiene como fundamento tres principios: gratuidad, obligatoriedad y laicidad. Estas características fueron -y continúan siendo- los pilares fundamentales para el acceso de toda la población a la educación pública en nuestro país.

Sin embargo, diversos diagnósticos han dado cuenta de la existencia de dificultades no solo para que permanezcan, sino también para que se desarrollen las competencias esperadas (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p.31). Por ejemplo, según el INEE (2018) las cifras demostraron que entre los años 2013 y 2015, un 34% de los adolescentes de 17 años se encontraba cursando el grado esperado para su edad, un 39% cursaba con rezago, mientras que un 27% ya había abandonado el sistema educativo sin culminarlo.

A esto se le suma que los programas educativos que rigieron en el país hasta el año 2022 (cuando el proceso de transformación curricular comenzó a tomar forma, impulsado por una nueva coalición en el gobierno) se caracterizaban por currículas poco flexibles y formas de evaluación estandarizadas, que no solían tomar en cuenta la experiencia educativa de cada estudiante particular. La nueva reforma educativa que comenzó a regir en marzo de 2023, ha dado lugar a que los cuestionamientos al sistema educativo y a su efectividad en las trayectorias estudiantiles, continúen tomando fuerza.

En el presente trabajo, se parte de la premisa de que el sistema educativo uruguayo presenta ciertos rasgos hegemónicos que configuran una matriz tradicional, tanto en su organización como en la pedagogía y contenidos. Frente a ello, emergen las propuestas alternativas. Si bien no existe una definición específica sobre lo que constituyen las propuestas educativas alternativas, en el presente trabajo se entiende a las mismas como aquellas propuestas —ya sea dentro o fuera de la educación formal— que se diferencian del sistema educativo tradicional debido a que adoptan un

enfoque pedagógico diferente al empleado en la educación convencional. Se toma como referencia la noción de Paulo Freire sobre educación bancaria y educación liberadora, presentándose las propuestas alternativas como aquellas que buscan diferenciarse de la educación bancaria. Debe entenderse que el concepto de propuestas alternativas está en constante construcción, pero en el presente trabajo se va a entender como propuesta alternativa a aquella que no solo se diferencia del sistema tradicional, sino que también plantea -desde diversos enfoques-, nuevas formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje; poniendo el foco en el estudiante y en la particularidad de los procesos de enseñanza. Estas alternativas -que por ahora en nuestro país, son pocas- resultan interesantes de estudiar porque llegan como forma de cuestionamiento a las lógicas educativas actuales, proponiendo modelos pedagógicos donde la participación activa del estudiante es lo primordial.

Lo comentado anteriormente se vuelve fundamental a la hora de hablar del pasaje de los estudiantes por los centros educativos así como también cuando se habla del futuro de los mismos. En la presente investigación, se pone el énfasis en la importancia de tener un proyecto a futuro, tomando los aportes de Tedesco (2004), quien menciona que la creación de un proyecto de vida resulta central para el proceso de construcción del sujeto. Se puede entender al proyecto de vida como un

Modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. (D'Angelo, citado en D'Angelo, 2004, p. 5)

Se propone que es relevante estudiar cómo la trayectoria de los estudiantes en los centros educativos puede afectar (o no) los proyectos de vida que tienen los mismos.

Si tomamos los aportes de Terigi (2009, p. 14), las trayectorias educativas están conformadas no solamente por lo que es la “trayectoria escolar” en sí, sino que también se incluyen “los aprendizajes que los sujetos realizan fuera de la escuela”. En este sentido, se introducen las representaciones que los jóvenes tienen del centro educativo del cual forman parte, así como también la participación que tienen el centro educativo (como comunidad), y los referentes docentes en la creación de un proyecto de vida de los jóvenes.

En particular, en esta investigación se tomó al IDEJO como estudio de caso para el análisis. Dicha institución se encuentra ubicada en el barrio Prado (Montevideo, Uruguay); se estableció a la misma como ejemplo de institución que ofrece una propuesta alternativa, ya que poseen una propuesta educativa que, según lo expresado en su página web, tiene como centro “promover el desarrollo de un ser en armonía consigo mismo y con su entorno, atendiendo tanto su intelecto como su sensibilidad y creatividad, herramientas esenciales en un mundo que cambia y avanza con rapidez.”

El propósito fue comprender qué elementos de su propuesta pedagógica, así como de la experiencia vivida por estudiantes y docentes contribuyen a distanciarse del modelo tradicional, y a su vez, evaluar en qué medida dicha propuesta incide en la experiencia de los jóvenes. Para ello, se buscó entender cuáles son los proyectos de vida de los estudiantes y de qué forma la institución -con su propuesta alternativa- aporta a los mismos.

2. Problema sociológico

Tedesco (2004, p. 569), hace énfasis en la necesidad de que las personas cuenten con un proyecto de vida a futuro, según el autor: “ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto”. En este sentido, es fundamental que los jóvenes puedan construir dichos proyectos, entendiendo a los mismos como metas a futuro que permiten organizar su vida en función de sus deseos y posibilidades. Zuazua (2007), complementa esta idea ya que señala que cuando tenemos un proyecto de vida nos solemos preguntar ¿qué metas tengo?, este tipo de preguntas son las que llevan a que de alguna manera, organicemos nuestra vida buscando una respuesta.

La motivación es lo que *moviliza* al proyecto de vida. La adolescencia, entendiendo a la misma como una etapa de transición, constituye un momento significativo donde se comienzan a esbozar estos proyectos. Con esto en mente, el centro educativo y la comunidad educativa en sí, tienen un papel central en la creación del mismo.

En un informe realizado por INEED (2024) “Adolescentes, jóvenes y empleo en la educación media” puede verse que el porcentaje de centros de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) que cuenta con un espacio de orientación vocacional es de apenas un 32.10% y como se plantea en dicho informe:

desde el sistema educativo, el acompañamiento tanto para una exitosa inserción laboral como para dar continuidad al trayecto educativo no terminan de ajustarse a las expectativas de los estudiantes ni parece ofrecerse por igual en todos los subsistemas o contextos socioeconómicos. (INEED, 2024, p. 19).

En este sentido, y dado que los jóvenes suelen pasar gran parte de su tiempo en estas instituciones, sus experiencias educativas inciden en la forma en la que piensan su futuro. Por lo tanto, resulta clave entender el funcionamiento del centro educativo, los contenidos formales así como también los vínculos pedagógicos y la convivencia.

En Uruguay, el debate sobre el sistema educativo se ha intensificado en los últimos años a raíz de preocupaciones por la violencia en los centros, la deserción escolar, entre otras. Este tipo de problemáticas no son nuevas, siempre estuvieron presentes de una forma u otra, sin embargo, actualmente han cobrado más centralidad debido a varias investigaciones que se han realizado en nuestro país que han contribuido a caracterizar el sistema educativo uruguayo. Estas investigaciones, como por ejemplo, una reciente: “La burocracia del Castigo”, por Viscardi et al., (2023), han expuesto ciertas dinámicas escolares -especialmente en centros educativos con estudiantes en situación de vulnerabilidad-, que nos demuestran que el sistema educativo uruguayo, de una forma u otra, termina reproduciendo ciertas lógicas de exclusión.

Se ha puesto en cuestionamiento entonces si el sistema educativo uruguayo tiene la capacidad de generar trayectorias educativas que sean inclusivas; este tipo de trayectorias -significativas para los estudiantes-, son las que nutren el desarrollo de los proyectos de vida, y a su vez le dan un sentido al aprendizaje.

Aparece también la idea de que las trayectorias educativas de los jóvenes no son iguales para todos; como afirman Núñez y Litichever (2015) hay una gran diversidad de estilos juveniles, y que existan diferentes trayectorias estudiantiles deja en evidencia que hay una heterogeneidad de formas de ser joven. A su vez, Viscardi (2017, p. 132) comenta que

la Sociología de la Juventud ha ido rompiendo la idea de que esta constituye una categoría social universal y adscripta a criterios fisiológicos o demográficos, señalando asimismo que existen distintos jóvenes, diferenciados por su desigual inserción en el tejido social (clase, familia, educación, vivienda, trabajo).

Por su parte, Veronica Filardo -socióloga uruguaya que ha estudiado en profundidad la juventud y a los jóvenes- en su artículo “Juventud, juventudes, jóvenes: esas palabras” (2018) nos explica la importancia de distinguir estos tres términos, ya que no significan lo mismo: si bien los tres términos están basados en la edad, la juventud es una categoría de la misma -así como la niñez y adultez-, los jóvenes son los sujetos -quienes actúan, los portadores de dicha categoría- y el término juventudes se utiliza para lo plural, para dar cuenta de las múltiples significaciones o formas de ser joven. Finalmente, en su artículo “Cambios y permanencias en las transiciones a la vida adulta de los jóvenes en Uruguay (2008-2013)”, nos demuestra -a través de los datos- las diferentes situaciones de vida a las que se enfrentan los jóvenes uruguayos y cómo esto hace que, justamente, la juventud no se viva en todos los jóvenes de la misma manera.

Teniendo en cuenta que las trayectorias educativas de los jóvenes suelen ser la base para la creación de un proyecto a futuro, aparece la necesidad de estudiar las propuestas educativas que se pueden definir como *alternativas* al modelo tradicional planteado anteriormente, analizar este tipo de propuestas es un puntapié para poder entender no sólo como funciona el sistema educativo uruguayo, sino también para pensar otras formas de educar y de generar trayectorias educativas que sean inclusivas y enriquecedoras para los estudiantes, y sean una base para su futuro.

3. Antecedentes

La temática de la educación y más específicamente la transformación de la misma en el último tiempo ha sido un tema importante no solo en Uruguay, sino también en toda América Latina. Los antecedentes utilizados que abarcan la temática de trayectorias educativas y proyectos de vida se centraron principalmente en investigaciones nacionales. Es importante aclarar que dichos antecedentes tienen relación con gran parte de los aspectos que se toman en la investigación, aunque ninguno de ellos haga referencia específicamente a los proyectos de vida y su relación con las trayectorias estudiantiles, debido a que esta temática -proyectos de vida en conjunto con trayectorias- es escasamente estudiada en Uruguay.

En este sentido, los antecedentes que se consideran para la presente investigación son globales, regionales y nacionales -cuando hacemos referencia a las diferentes alternativas educativas existentes-; y nacionales cuando hablamos de los proyectos de vida y trayectorias educativas. En la presente investigación, se van a presentar, en primer lugar, los artículos relacionados a las propuestas educativas alternativas, y posteriormente, los relacionados a las trayectorias educativas

de los estudiantes y sus proyectos de vida.

Como antecedente global se toma el artículo de Cynthia Luna Scott, titulado “*El futuro del aprendizaje ¿Qué tipos de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?*” (2015), el mismo nos presenta un panorama mundial de la educación y de cómo los métodos de la misma están en jaque y se está dando paso a nuevas pedagogías:

Los enfoques tradicionales, que hacen hincapié en la memorización o en la aplicación de procedimientos simples, no fomentarán la destreza del estudiantado en pensamiento crítico ni su autonomía. Para desarrollar las capacidades de orden superior que ahora necesitan, las personas deben participar en un aprendizaje significativo, basado en la investigación, que tenga auténtico valor e importancia tanto para ellas como para sus comunidades. (Scott, 2015, p. 2).

En este artículo, la autora nos brinda una mirada global de la educación y de las propuestas que están comenzando a gestarse de a poco en el ámbito educativo para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Puede verse, en este sentido, la importancia que tiene a nivel global generar entornos de aprendizaje donde el estudiante pueda desarrollar pensamiento crítico, ser creativo y autónomo.

El artículo “*Una aproximación a las pedagogías alternativas*” escrito por Perez et al., (2016, p.239), que se caracteriza por ser un antecedente regional, brinda un pequeño contexto de la educación actualmente así como también una visión a futuro: “la educación en la actualidad está padeciendo de una coyuntura complicada con miras hacia el futuro próximo y, en ese sentido, la enseñanza debe ser adecuada a las exigencias del mundo moderno”. El presente artículo se vuelve un antecedente fundamental ya que introduce la idea de pedagogías alternativas -entendiendo a las mismas como aquellas pedagogías que se diferencian de la educación tradicional en su enfoque- y una respuesta al porqué de la existencia de las mismas, que también puede aplicarse a Uruguay. Se presentan a su vez los tipos de pedagogías que podemos caracterizar como alternativas y las diferentes particularidades de cada una; por ejemplo, se presenta el método Waldorf y Montessori. El primero tiene como base la libertad, el ambiente creativo y la colaboración de los padres; el

método Montessori, se destaca por “la inclusión de materiales didácticos propios que convierte al niño en protagonista de su propio aprendizaje” (Pérez et al., 2016, p. 241).

Si bien este y varios estudios reflejan el panorama latinoamericano, Uruguay no es ajeno a este cambio educativo. Son varias las investigaciones que han abordado el análisis del sistema educativo, sus limitaciones y sus aspectos positivos; así como también el surgimiento de propuestas alternativas como respuesta a los límites que está teniendo actualmente el sistema educativo tradicional. Para la presente investigación, se considera central tener en cuenta estos antecedentes existentes, ya que constituyen un punto de partida para dar una posible respuesta al por qué de la existencia de diversas propuestas alternativas.

El debate acerca de las limitaciones del sistema educativo uruguayo ha adquirido relevancia últimamente en nuestro país, ganando terreno gracias a esto las propuestas alternativas al modelo tradicional. Se considera importante poder analizar, en primer lugar, los antecedentes existentes referidos al funcionamiento del sistema educativo uruguayo, son este tipo de investigaciones las que nos dan un puntapié para poder analizar posteriormente, otros antecedentes referidos a las propuestas educativas.

Los aportes de Germán Rama (1999), -profesor de historia uruguayo, sociólogo y actor clave en la transformación de la educación en el país en la década de los 90- nos muestran cómo fue el funcionamiento del sistema educativo uruguayo a lo largo de los años, su evolución, sus reformas y las consecuencias de las mismas, este tipo de antecedentes nos permite dar un paneo general al sistema educativo uruguayo históricamente y sirve como un contexto a las características generales.

En primer lugar, podemos notar la importancia que tuvo la democratización de la educación en nuestro país desde inicios de los 90. Con la creación de la Ley de los liceos departamentales en el año 1912, la educación media tomó el rol de instrumento de transformación social. También tenemos la reforma educativa de 1996, impulsada por el mismo Germán Rama, que introdujo cambios como el aumento del tiempo escolar, y estrategias para disminuir la deserción y repetición; esto se hace teniendo también como eje la democratización de la educación. Es importante mencionar que, si bien esta reforma fue muy importante en nuestro país, fue muy criticada principalmente por FENAPES (Gremio docente de secundaria), que reclamaba haber sido excluido del diseño y formulación de dicha reforma (Ledesma, 2008). Estos antecedentes demuestran que existen tensiones en los intentos de transformar el sistema educativo.

Luego de esta reforma, según explican Operti y Villagran en su artículo “Aportes para su análisis. La reforma educativa en Uruguay” (2003); existieron ciertos avances en la educación uruguaya relacionados al aumento de la matrícula tanto en educación primaria y secundaria, también (y muy importante), un gran aumento en la matrícula de Formación Docente para Profesorado y Magisterio, y a su vez, la creación de la Ley General de Educación (Ley 18347) que, en palabras de Mancebo (2012, p. 2) “consagró el derecho a la educación y estableció catorce años de escolaridad obligatoria: dos años de educación inicial (4 y 5 años de edad), seis años de primaria, tres de educación media básica y tres de educación media superior.” A su vez, nuestro país atravesó un proceso de transformación educativa y actualización de la Ley general de educación, que buscó enfocarse en la mejora de la calidad educativa.

Sin embargo, más allá de las reformas realizadas en el sistema educativo uruguayo, han emergido varias propuestas educativas alternativas como forma de respuesta a algunas limitaciones que se observan en el sistema educativo tradicional. Este tipo de propuestas se destacan más que nada por poseer modelos pedagógicos innovadores. Como parte de los antecedentes de esta investigación, considero muy importante tomar diversas investigaciones ya realizadas sobre instituciones que poseen estos modelos pedagógicos y educativos alternativos.

El artículo “Un avance hacia las alternativas pedagógicas a la educación primaria tradicional. La experiencia en Escuelas del Sur (El Pinar, Canelones)” de Gómez et al., (2019); es un antecedente que, aunque hace referencia a la enseñanza primaria, nos demuestra un ejemplo de propuesta alternativa en nuestro país, donde el rol del educador no es un rol estático sino que más bien “en Escuelas del Sur el rol de educador no se reduce a los docentes en concreto, y que su tarea excede los límites del aula”. Es en esta investigación donde comenzamos a ver las diferentes características que tienen este tipo de propuestas, que las diferencian de la educación formal; el aspecto académico, si bien es importante, queda un poco relegado cuando se trata de lo vincular: “podemos decir que se hace poco hincapié en los aspectos más vinculados a su desempeño académico, y se centra la atención en el aspecto vincular”. El rol del docente en esta institución se caracteriza por algo más que la simple reproducción de conocimientos.

Otra investigación que resulta interesante es la de Gay (2018), donde analiza las propuestas pedagógicas que ya son conocidas por su nombre: Montessori, Waldorf, Educación libre. Estas alternativas se han consolidado no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial por ser modelos educativos muy diferentes a lo formal. En este tipo de propuestas lo que se prioriza es el desarrollo

del estudiante, el descubrimiento y los valores. La investigación de Gay resulta interesante ya que si bien en el presente trabajo no se va a hablar específicamente de cada una de las propuestas, si nos brinda un panorama general en nuestro país y de las alternativas que están tomando terreno.

Hernandez (2015) también analiza específicamente la implementación de la propuesta alternativa conocida como Waldorf en el colegio Rudolf Steiner (Montevideo, Uruguay). En dicha investigación se pone como foco también la disyuntiva existente entre la educación tradicional y lo *alternativo*; una mirada interesante que nos brinda es la perspectiva docente en el ámbito académico, la importancia que tiene el rol docente así como también las concepciones de los mismos en el proceso de aprendizaje. Entendiendo que el rol docente en las trayectorias educativas es de suma importancia, resulta interesante retomar estos aportes.

Otro antecedente que sirve en el marco de la presente investigación son los aportes de Tabaré Fernandez, específicamente “Los liceos eficaces: una perspectiva sociológica de la organización escolar” (1996). El autor toma la perspectiva de las escuelas eficaces para el análisis de los liceos y plantea entender a la escuela/liceo como una organización específica, compleja y moderna, y no como “organizaciones homogéneas y uniformes” (p. 112); en este sentido y como afirma el autor: “los liceos uruguayos tienen autonomía. identidad y estructuras”... “son organizaciones con reglas y mecanismos propios de autoorganización y preservación”(p.114). En esta perspectiva, Fernandez plantea que el rendimiento escolar también está dado por la organización de la Institución a la cual acuden.

Los aportes de Santiago Laphitz con su tesis “Convivencia en la educación a distancia? Una mirada a la relación entre comunidad educativa, presencia y el sentimiento de pertenencia” (2023) también son interesantes en lo relacionado a la importancia del centro educativo y la propuesta del mismo en la trayectoria de los estudiantes: “los establecimientos escolares son espacios de formación ciudadana, con incidencia en el clima que dentro de ellos acontece, y donde convergen las características individuales y culturales del alumnado” (p.10). Por lo cual, estudiar la propuesta que plantea el centro educativo es fundamental para entender cómo se comporta su alumnado.

En cuanto a los antecedentes relacionados a las trayectorias educativas y los proyectos de vida, tenemos también globales y nacionales, se tomaron los mismos en primer lugar porque tienen un acercamiento con la idea de vocación en las trayectorias educativas, y en segundo lugar, porque nos permiten comenzar a analizar cómo los estudiantes conciben el centro educativo de cual forman parte.

La investigación de Dubet y Martuccelli (1998) es esencial, introduce aspectos relacionados con el éxito y con la motivación que pueden tener los jóvenes de concurrir al centro educativo. Dicha investigación fue realizada en Francia en la década de los 90 con el objetivo de entender la educación en ese momento. La misma dejó plasmada que “varios alumnos del colegio de clases medias afirman su creencia en la utilidad de los diplomas.: "Todo el mundo debe tener un objetivo ahora para ir a la escuela: y es lograr un buen oficio después” (p. 5).

Respecto a los diplomas, se entiende con esto que la idea de éxito puede estar relacionada no sólo con terminar los estudios secundarios, por ejemplo, sino también con la realización de una carrera, la obtención de un título.

En relación con lo anteriormente planteado, pero en nuestro país, se tomó también la monografía de grado realizada por Leonel Rivero en el año 2013, titulada “Proyecto pedagógico, legitimidad y control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos”; dicho trabajo fue realizado en dos liceos de la ciudad de Montevideo con el objetivo de identificar ciertos fenómenos de violencia. En dicho trabajo puede verse que hay jóvenes que acuden al centro educativo por obligación, porque tienen que hacerlo: “estos estudiantes no encuentran un motivo ni racional ni carismático por el cual acudir, y parecen hacerlo de forma automática, meramente por costumbre.” (Rivero, 2013, p. 40).

Esta última situación da lugar a pensar si la idea de éxito está enmarcada con permanecer en el centro de estudio (sea de su agrado o no). Es decir, si se entiende que la idea de fracaso viene de la mano con el abandono o la deserción, la idea de éxito sería lo contrario: continuar los estudios.

Esta investigación también sirve como puntapié para estudiar de qué manera los estudiantes perciben el centro educativo al cual concurren. Preguntar a los jóvenes que cursan enseñanza media qué es lo que piensan acerca de su centro educativo, de la comunidad que conforma el mismo, sería un primer paso para saber el lugar que ocupa la comunidad educativa en la vida de los mismos, si es esencial o no.

4. Marco teórico

El presente trabajo está enmarcado en el interés de conocer cómo se conforman los proyectos de vida de los jóvenes y de qué forma las trayectorias y las propuestas educativas influyen en los mismos. Para esto, se creó un marco teórico que aborda las dimensiones planteadas anteriormente.

El aporte de Tedesco (2004) acerca de la importancia de tener un proyecto de vida es a través del cual se comenzó a formar la investigación teórica presentada. Es decir, es a partir de esta idea de un proyecto de vida, o proyecto a futuro, que se enmarca dicha investigación. A su vez, a lo largo de la investigación teórica de dicho trabajo, fueron surgiendo categorías teóricas -como por ejemplo educación alternativa, trayectorias educativas- que permiten analizar el objeto de estudio planteado desde varias dimensiones. Esto permite que posteriormente (a través de diferentes técnicas de investigación), se pueda estudiar y analizar el tema presentado.

4.1 Educación tradicional y alternativa

En primer lugar, resulta muy importante dejar plasmado qué es lo que se entiende por educación en el presente trabajo, retomando los aportes de un clásico de la sociología, Émile Durkheim (2003, p. 63):

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

La definición anteriormente planteada se caracteriza como tradicional, pero es importante enfatizar en el hecho de que el mismo Durkheim, a lo largo del tiempo, fue cambiando su visión referente a varios aspectos de la pedagogía.

Igualmente, a partir de esta definición, se puede entender a la educación como un proceso de transmisión de normas, valores y saberes. Sin embargo, bajo esta misma definición general, existen modelos profundamente distintos que los podemos categorizar como el modelo tradicional y el alternativo. Es importante aclarar en este punto que las nociones utilizadas acerca de lo tradicional y alternativo, son nociones presentadas en cierto contexto e históricamente situadas.

Tomando como punto de partida los desarrollos pedagógicos del siglo XX, se puede decir que tanto el modelo tradicional y alternativo, actualmente tienen como finalidad el desarrollo de los seres humanos en sus dimensiones físicas, cognitivas y sociales, pero difieren profundamente en los métodos, los roles asignados y las concepciones del sujeto que los sustentan. Se puede decir que tanto el modelo educativo tradicional como el “alternativo” tienen dos figuras: el profesor (o

educador) y el alumno (o educando); en el modelo tradicional, estos roles están profundamente marcados, el docente es el principal transmisor de conocimiento y el alumno lo recibe pasivamente. En dicho modelo, el estudiante ocupa el rol de receptor pasivo y los programas educativos suelen estar estandarizados así como también sus evaluaciones. En los modelos alternativos, en cambio, el estudiante se vuelve lo principal en el proceso educativo, adoptando una figura activa.

La corriente del constructivismo fue la primera en intentar romper con el paradigma tradicional de la educación planteado anteriormente, con los aportes de Dewey (2004) que hizo énfasis en la importancia de la *experiencia* de los estudiantes en el proceso de aprendizaje:

Dewey cuestiona como “artificiales” sus contenidos y métodos por no estar en armonía con los principios del desarrollo de la infancia y por no tener en cuenta sus características individuales -las condiciones internas de los alumnos-, los impulsos y deseos personales, así como sus capacidades y propósitos (Javier Sanz Obregon en Dewey, 2004, p. 34);

así como también los aportes de Piaget -psicólogo y epistemólogo-, que expuso que el proceso de aprendizaje en los niños se daba en la interacción con el entorno. Por otro lado, es importante destacar a Paulo Freire y Henry Giroux, que fueron algunos de los críticos del sistema educativo tradicional, enmarcados en la teoría crítica. Freire, pedagogo y educador brasileño, nos introduce los conceptos de educación bancaria y educación liberadora, muy pertinentes en la investigación. Freire en su obra “Pedagogía del oprimido” (1970), nos introduce los conceptos anteriormente mencionados. En el análisis que realiza se toma en cuenta el papel que toma el educador y el educando y de cómo en la educación, muy a menudo estos papeles cumplen la función de narrar (en el caso del educador) y de escuchar pasivamente (en el caso del educando).

El autor en la obra, que data del año 1968, nos habla de que el educando se transformó en un recipiente vacío que debe ser llenado de conocimientos a través de la narración por parte del educador y nos dice que: “Cuando más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto

mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejores educandos serán.” (Freire, 1970, p. 51). En esta concepción bancaria de la educación, se puede ver como el educando se posiciona en un lugar pasivo en el proceso educativo: no participa activamente, se limita a escuchar dócilmente y a aceptar un programa educativo que está dado, al cual debe adaptarse como sea; esta obra de Freire, si bien fue escrita hace muchos años, continúa siendo vigente para realizar una crítica al sistema de ese entonces.

Freire habla también de la concepción liberadora de la educación, lo contrario a la bancaria. En esta concepción se pone al educando como prioridad y hay lugar para el diálogo entre el educador y el educando; en esta concepción no existe una parte activa que transmite conocimiento y una parte pasiva que los recibe: “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador” (Freire, 1970, p. 61).

Se puede ver cómo el autor realiza una crítica a la educación actual y a las formas de aprendizaje que incorporan las instituciones; puede verse en este sentido cómo los debates acerca de las limitaciones existentes en los sistemas educativos surgieron hace mucho tiempo atrás y continúan hasta el día de hoy.

Retomando los aportes de Freire, Giroux, en su obra “Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje” (1997) realiza también una crítica a lo que él llama escuela tradicional, habla de que el conocimiento se vuelve un objeto de consumo:

Empapada en la lógica de la racionalidad técnica, la problemática de la teoría tradicional del currículum y de la instrucción escolar está centrada en cuestiones acerca de las mejores y más eficaces maneras de aprender tipos específicos de conocimiento, de crear consenso moral y de ofrecer modalidades de instrucción escolar que reproduzcan la sociedad actual (Giroux, 1997, p. 46).

El autor plantea en este sentido una teoría alternativa que haga frente a las deficiencias del sistema tradicional, donde la escuela sea un lugar donde los alumnos sean activos y críticos: “nuestra preocupación primaria es el problema educativo de lo que significa enseñar a los estudiantes a

pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias y a comprender la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa.” (Giroux, 1997, p. 50)

En síntesis, lo anteriormente mencionado fueron las principales críticas a las visiones tradicionales de la educación. Se puede decir que estas fueron -y continúan siendo- un antecedente clave para la agenda internacional en materia de educación. La teoría crítica entonces, continúa hasta el día de hoy siendo referenciada en diferentes documentos sobre educación, por ejemplo, “En el camino de la emancipación pedagógica. Su influencia en las políticas educativas del Uruguay” de Mercedes Lopez Fraquelli (2021), profesora en ciencias de la educación, donde da cuenta de que en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), la teoría crítica fue la que orientó el contenido del mismo. Esto nos lleva a reflexionar que varias de las ideas impulsadas por la teoría crítica ya forman parte de una referencia ineludible en nuestra educación.

4.2 Trayectorias, experiencias educativas y convivencia

En el presente trabajo se toma el concepto de trayectorias educativas, entendiéndose las mismas como “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi, 2009, p. 19). Este concepto se encuentra enmarcado en una dimensión institucional en relación a un sistema educativo formal.

Considero importante enfatizar en el hecho de que en este trabajo no se toma a la trayectoria educativa en términos estadísticos (aunque se entiende que no deja de ser importante entender quiénes culminan el trayecto educativo, cuándo y cómo), sino que se adopta una perspectiva que pone el acento en la cualidad de la experiencia. En este sentido, se hace énfasis en el análisis de cómo los sujetos viven sus recorridos educativos.

Terigi (2009) diferencia entre las trayectorias educativas teóricas, que son aquellos recorridos que realizan los sujetos de una forma lineal prevista por el sistema y que su vez cuentan con tres características (la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción); y las trayectorias educativas reales, que son aquellas trayectorias que atraviesan los estudiantes y son heterogéneas, variables y no necesariamente, lineales. En este sentido, es importante resaltar el hecho de que las trayectorias y experiencias educativas que tienen los estudiantes son tan heterogéneas como los estudiantes en sí mismos; y esto es a su vez una de las grandes críticas que se le realiza actualmente a la educación tradicional: “se trata de que nuestros desarrollos pedagógicos-didácticos descansan en cronologías de

aprendizajes preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales” (Terigi, 2009, p. 21).

Se vuelve de suma importancia que el sistema educativo genere trayectorias educativas que sean continuas y completas para sus estudiantes (Terigi, 2009), más allá de las diferencias que puedan existir entre ellos; es en base a esto que también aparecen las propuestas de educación alternativa, con el objetivo de que sus estudiantes tengan un pasaje completo y significativo por el ciclo educativo.

En relación con esto es que surge el concepto de experiencias educativas, tomando a Dubet y Martuccelli (1998), la experiencia escolar es “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p. 79). Para el autor, en este proceso existen factores relevantes tales como la integración -definida por la pertenencia del estudiante y el rol que ocupa-, la estrategia -entendiéndose como la acción social basada en los objetivos- y la subjetivación. Todos estos factores se vuelven claves a la hora de hablar de la formación de una experiencia escolar.

En este marco, resulta clave incorporar la noción de convivencia escolar, entendiendo a la misma no solamente como la ausencia del conflicto, sino como “aquella que orienta las prácticas, define los vínculos y los intercambios y emerge en el conjunto de principios que guían las acciones y la política.” (Viscardi y Alonso, 2013, p. 29). El concepto de convivencia es importante en las trayectorias y experiencias escolares, ya que la misma se construye a través del diálogo, la participación y el intercambio en las instituciones; incorporar estas ideas es lo que permite entender la forma en la que los estudiantes viven su pasaje por los centros educativos y que es lo que se llevan de ellos.

Que se den relaciones de convivencia y el estudiante pueda sentirse parte de la comunidad educativa (Viscardi y Alonso, 2013), resulta de suma importancia para la experiencia de los estudiantes; sin embargo, es importante resaltar que el vínculo con la institución va conformando trayectorias y experiencias escolares diferenciadas. Es en base a esto que también se puede entender el surgimiento de las propuestas educativas alternativas, que buscan generar esa diversidad y espacios de diálogo con el estudiante con el objetivo del desarrollo del mismo. Sin embargo, estas experiencias y trayectorias no se desarrollan en el aire, sino que dentro de centros

educativos específicos. En este sentido es importante caracterizar brevemente qué implica hablar de centro educativo.

4.3 El centro educativo

Entender el centro educativo que estamos estudiando es esencial para entender, a su vez, la experiencia educativa. Se entiende que el tipo de centro —ya sea público o privado, con muchos o pocos estudiantes, así como la orientación de su propuesta pedagógica— incide de manera significativa en la experiencia de los estudiantes. En este sentido, la categoría teórica de centro educativo es sumamente relevante y se puede entender al mismo como una comunidad. Para explicar esta idea de comunidad, vuelvo a tomar a otro clásico de la sociología, el alemán Max Weber (2002):

Llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social -en el caso particular, por término medio o en el tipo puro- se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo (p. 33).

A su vez, se tomaron aportes de Rivero (2013), para definir al centro educativo como “institución en tanto su capacidad de influir en las orientaciones valorativas, y así, en el accionar de las personas de forma más o menos prolongada y con una intensidad relativamente fuerte” (p. 38). Giroux (1997), a su vez, define a las “escuelas” como “esferas públicas democráticas”, donde, más allá de construir conocimiento y habilidades, se construyen ciudadanos críticos, abiertos al diálogo.

Se entiende entonces que el centro educativo es uno de los primeros acercamientos que tienen los niños y adolescentes a la idea de comunidad, se vuelve un espacio de formación colectiva donde se comparte con los pares y comienza a surgir la identidad del niño/adolescente. Entonces, poder entender si los jóvenes se sienten parte o no del centro educativo, si creen que el mismo conforma una comunidad, es el puntapié para entender posteriormente cómo se dan otro tipo de vínculos como por ejemplo entre estudiantes y docentes, y cómo los mismos afectan los proyectos de vida.

Sin dudas a la hora de realizar este tipo de preguntas a los adolescentes me podía encontrar con un sinfín de respuestas, entre ellas, por ejemplo, el rechazo a la institución, o, en el extremo contrario,

el acogimiento a la misma. Resulta interesante en este trabajo preguntarnos ¿se encuentra presente esta diferencia en las formas de ver el centro educativo en el IDEJO?

4.4 La vocación y el proyecto de vida.

Uno de los puntos de partida de la presente investigación es la idea del proyecto de vida, para poder hablar de esta idea es necesario hablar también sobre la vocación, ya que los proyectos de vida pueden (o no), estar condicionados por la vocación que el adolescente cree que tiene.

La palabra vocación, epistemológicamente proviene del latín vocare, y se la entiende como llamado o acción de llamar. Se la puede interpretar entonces como un llamado a algo. Si recurrimos a la historia, este llamado a “algo” estaba relacionado al llamado hacia Dios, ya que, según Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1905), se entendía al trabajo como una ofrenda hacia Dios. A lo largo del tiempo, este llamado ha evolucionado, y no está relacionado estrictamente con la religión. Esta idea tiende a estar relacionada a una profesión y a lo laboral, como un proyecto de vida al cual aspirar para el crecimiento propio, más que a un llamado hacia Dios. La pregunta que nos podemos hacer ahora es ¿De dónde surge esa vocación? ¿Es algo innato? ¿se construye?

Frente a esto podemos tomar los aportes encontrados en la tesis de grado de Garbarino (2003), donde la autora dice:

En el pensamiento filosófico, como plantea Castillo, ese llamado viene desde el interior de la persona. Así, para Ortega y Heidegger , la vocación es la voz del yo que llama al yo, es una fuerza interior en búsqueda de su realización personal auténtica, su proyecto de vida (p.20).

Si tomamos en cuenta esta perspectiva, se podría afirmar que la vocación es algo completamente individual, que de alguna manera es innato de la persona. Sin embargo, Garbarino (2003) también toma la perspectiva psicoanalítica, de la mano de Tosar, para dar conocimiento de otra mirada: la que afirma que la vocación también se conforma de objetos (personas, situaciones) que son externos al individuo.

La vocación entonces deja de ser algo individual, innato, y pasa a ser también algo social que se ve afectado por situaciones y personas externas al individuo, que al relacionarse con él, marcan su vida, y se imponen de alguna manera en sus ideas. Citando a Garbarino (2003), que se apoya fuertemente en los aportes de Castillo:

Por un lado yo, que tengo que ser de alguna manera, yo que tengo que desarrollar las fuerzas que pugnan en mí. Por otro lado, mi grupo, mi entorno histórico, mi país, mi época, que proponen un sitio, un lugar, un camino determinado. Conciliar esas dos fuerzas, aceptar un sentido, asumir el destino personal y comunitario que en ellas se ofrece, eso es descubrir, aceptar y seguir la vocación. (Garbarino, 2003, p. 21)

La vocación entonces se presenta como una tensión entre lo individual y lo social, entre aquello que puede pensarse innato y aquello que nos influencia: los pares, la familia, los referentes, la cultura, etcétera.

Al insertar la idea de que la vocación toma también lo social, se puede afirmar que la vocación se construye y transforma: el individuo adquiere diferentes ideas a lo largo de su vida, sea consciente o inconsciente de ello, y esto genera que exista todo un proceso por detrás de la vocación, que trae consigo transformación. Vale aclarar que lo social no necesariamente determina la vocación de una persona, ya que está el componente individual en la creación de la misma.

Es frente a esta idea de vocación que el individuo suele construir su proyecto de vida, porque el mismo se basa en la convicción que tiene la persona sobre aquello que le gusta, sobre lo que cree que es bueno. Se parte entonces de un autoconocimiento por parte del individuo acerca de sus habilidades e intereses, que determina luego los “pasos a seguir” para que la persona cumpla sus objetivos en la vida. El proyecto de vida puede estar asociado (y suele estarlo) con la idea de tener éxito, retomando los aportes de Hakim (2015), esta idea de éxito no solamente la tienen los jóvenes, sino también sus padres, y se relaciona con lograr una movilidad de tipo ascendente. La idea de fracaso, sin embargo, suele estar asociada con el abandono del sistema educativo, el “no sentirse parte de”. El valor de los estudiantes como personas se mide por su continuidad en los centros educativos (Hakim, 2015), sin tener en cuenta que no todos tienen los mismos objetivos.

Es pertinente retomar también los aportes de Willis (2008), debido a que en su texto “Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI.”,

demostró que muchos jóvenes pueden no querer relacionarse con el mundo educativo, no querer culminar sus estudios, sino que su objetivo es insertarse en el mundo laboral lo antes posible:

Desde un punto de vista del trabajo educacional y profesional, lo más extraño acerca de las actitudes y del comportamiento de «los amigos» era su escaso interés, e incluso su hostilidad, hacia el trabajo académico y la obtención de calificaciones (Willis, 2008, p. 46).

Si bien la cita anteriormente mencionada hace referencia a un texto donde Willis estudiaba las olas de la modernización, bien puede utilizarse para analizar los proyectos de vida que tienen algunos jóvenes.

En cuanto al fracaso, basándome en los aportes de Bourdieu y Passeron (1995), se podría decir que el sistema educativo (o la cultura educativa en sí) tiene arbitrariedad cultural y por lo tanto elige qué contenidos brindar, qué actitudes premiar, qué reglas insertar, esto está determinado a su vez por la cultura de la clase dominante. Como consecuencia, aquellos jóvenes que no logran adaptarse a las reglas, a los contenidos o a las formas de evaluar, son rechazados por el propio sistema educativo que se supone debe apoyarlos y guiarlos.

Debido a que el sistema educativo tiene sus bases en la clase dominante, los jóvenes que usualmente son rechazados son aquellos pertenecientes a las clases bajas, quienes muchas veces no cuentan con los mecanismos para dedicarse únicamente al estudio: deben dedicarse a tareas de cuidado, o deben salir a trabajar a edades tempranas (Fernández, 1991). El sistema educativo sin dudas no contempla este tipo de situaciones porque está pensado y construido base criterios de clase media (Fernández, 1991), por lo tanto, sus reglas y actitudes concuerdan con los jóvenes pertenecientes a estas clases, y difieren de la cultura de aquellos jóvenes provenientes de la clase baja u obrera.

Este tipo de situaciones terminan afectando la auto-percepción de los jóvenes que abandonan el sistema educativo, no sólo por no sentirse capaces de terminar sus estudios, sino porque comienzan a dudar de todas sus capacidades en general. Considero que esto se da porque se ha instaurado la idea del éxito como algo individual y no colectivo; el fracaso, por lo tanto, también termina convirtiéndose en algo individual (Hakim, 2015) y la culpa está en el propio individuo que no fue capaz de mantenerse en el sistema educativo y adaptarse al mismo.

Otro concepto fundamental al hablar de proyectos de vida y proyección a futuro es el concepto de *moratoria social*, desarrollado por Margulis y Urresti (2008) en “*La juventud es más que una*

palabra”, retomando los aportes del psicólogo estadounidense Erik Erikson. Estos autores definen a la moratoria social como el periodo de la juventud en el cual “se aplazan” las decisiones y responsabilidades del mundo adulto. Lo interesante de esto es que no todos los jóvenes pueden acceder a esta moratoria, según los autores:

los integrantes de los sectores populares tendrían acotadas sus posibilidades de acceder a la moratoria social por la que se define la condición de juventud, no suele estar a su alcance el lograr ser joven en la forma descripta: deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo -a trabajos más duros y menos atractivos-, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares. (Margulis y Urresti, 2008, p. 3).

En este sentido, la moratoria social se vuelve un privilegio vinculado a las condiciones de cada grupo social; se constituye como un momento también clave en la construcción de un proyecto de vida ya que permite que los jóvenes puedan reflexionar acerca de lo que quieren ser en un futuro, pero si este tiempo de “exploración” se encuentra restringido, o directamente no existe, los proyectos de vida tienden a ser algo forzado por las circunstancias sociales en las que se encuentran los jóvenes.

5. Preguntas y objetivos de la investigación.

En la presente investigación se planteó como pregunta general de investigación la siguiente:

¿Cuál es la incidencia del modelo educativo del IDEJO, sobre los proyectos de vida de los estudiantes de educación secundaria?

A partir de esta pregunta de carácter general, también surgieron otras específicas:

- ¿Qué es lo que hace *alternativas* las propuestas de estos centros, específicamente del IDEJO?
- ¿Qué efecto tienen estas propuestas en las experiencias educativas de los jóvenes?
- ¿Cuáles son los factores que facilitan y dificultan la implementación de estas propuestas?
- ¿Cómo se configuran los proyectos de vida de los jóvenes de la institución?

Con estas preguntas como base, es que se pensaron también algunos objetivos.

El objetivo general de la investigación es:

Evaluar la incidencia de un modelo pedagógico alternativo sobre los proyectos de vida que tienen los estudiantes de educación secundaria en Uruguay, a partir de un estudio de caso en el IDEJO.

Con este objetivo general en mente, surgieron **otros objetivos más específicos:**

- Analizar cuales son las características que hacen de la propuesta educativa algo alternativo o diferente en el sistema educativo uruguayo.
- Estudiar si existen factores que dificultan la implementación de estas propuestas en el sistema educativo tradicional, y cuales serían.
- Evaluar cómo transcurre la experiencia educativa de los estudiantes con estas propuestas.
- Evaluar cómo se conforman los proyectos de vida de los estudiantes dentro de estas propuestas.

6. Estrategia metodológica.

El presente trabajo está enmarcado en una metodología cualitativa, entendiendo que la misma tiene como característica principal la “recogida al hablar directamente con las personas u observar sus comportamientos y acción en contexto, en una interacción cara a cara a lo largo del tiempo” (Batthyany y Cabrera, 2011, p. 78), se consideró que dicha metodología es la que resulta pertinente para el tema de estudio planteado.

El objetivo del análisis en la metodología cualitativa es el de comprender a los sujetos (Batthyany y Cabrera, 2011), y en este caso el objetivo es comprender a los jóvenes y cómo sus trayectorias educativas afectan (o no) los proyectos de vida. No se descartó, sin embargo, la utilización de informes de índole cuantitativo como material complementario en la investigación.

6.1 Estudio de caso.

Para poder realizar la investigación, se utilizó el estudio de caso como método, entendiendo que:

El estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un

estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados (Stake, citado en Neiman y Quaranta, 2006, p. 219).

Se eligió entonces el estudio de caso dado que se tomó una institución educativa particular, con sus características propias que la diferencian de otras. Se buscó hacer un análisis exhaustivo de la misma, poniendo como prioridad el conocimiento profundo del caso y sus particularidades por sobre la generalización de los resultados (Neiman y Quaranta, 2006, p. 219).

A la hora de llevar adelante una investigación donde se realiza estudio de caso, se utilizan diferentes fuentes de información, como fue el caso de esta investigación, donde se utilizó la observación participante (que fue pertinente porque permitió estudiar el centro educativo, observar las relaciones dentro del mismo, poder establecer contacto con los estudiantes y también visualizar las características de la propuesta presentada). También se tuvo como punto de partida el análisis de diversas fuentes teóricas. Se recurrió -principalmente- a la lectura y revisión de bibliografía especificada en la temática, lo que permitió un mayor entendimiento del tema abordado. Se consideró que el tema presentado -dado los objetivos planteados y la pregunta de investigación- debe abordarse teniendo en cuenta los discursos de los jóvenes que fueron objeto de estudio.

6.2 Cuadernos de vida.

En este sentido y dado el alcance de la investigación, originalmente se había previsto realizar entrevistas a los estudiantes para poder entender su perspectiva, debido a que el trabajo de campo se realizó en un contexto post-pandemia (dadas las exigencias del centro, de los estudiantes y mi propia agenda), opté finalmente por realizar “cuadernos de vida”: pequeñas libretas que contenían preguntas abiertas (similares a las de una entrevista), con el objetivo de que pudieran ser respondidas en sus hogares, con mayor libertad.

Esta técnica tiene sus orígenes en la pedagogía, más específicamente en Celestin Freinet -pedagogo francés, creador de diversos métodos de investigación pedagógica-. Freinet creó a principios del siglo XX lo que se llama técnicas de vida y promovió el texto libre como una herramienta de expresión escrita donde los estudiantes relataban sus vivencias. Actualmente y llevado a las técnicas de investigación, se entiende que los cuadernos de vida tienen como base la técnica de historias de vida y, como explica Booth (1998, tomado de Moriña, 2017) “los métodos narrativos, per se, pretenden describir la experiencia subjetiva de las personas, de forma que sea fiel al sentido que estas dan a sus propias vidas” (p. 20).

Es importante destacar que los cuadernos de vida no se tomaron como un reemplazo de las entrevistas, ya que se entiende que son herramientas metodológicas diferentes. Sin embargo, sí surgieron como una alternativa válida para acceder al discurso de los estudiantes respecto a sus experiencias educativas y proyectos de vida. A su vez, en el análisis de los mismos se dejaron plasmadas imágenes con las respuestas de los estudiantes, y transcripciones de los mismos. Se optó por reproducir tal cual lo que ellos escribieron para ser fiel al proceso de escritura, y se incluyeron las transcripciones para facilitar la lectura de los mismos.

En este punto sobre la estrategia metodológica, es importante aclarar que una de las características de los estudios de caso es que no suelen ser representativos de otros debido a que, justamente, son casos únicos. Como afirma Stake (1998, p. 17):

Puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso.

6.3 Trabajo de campo.

Se estableció contacto con el centro educativo en el año 2021, vía mail, solicitando una entrevista de forma presencial para poder explicar la investigación. Concordamos que la investigación iba a ser realizada en grupos de 2do y 3er año de secundaria (en el año 2021), esto me posibilitaba poder continuar el trabajo de campo con los mismos estudiantes en el 2022.

Se utilizó la técnica de observación, que según Corbetta (2007) es una técnica donde el investigador se adentra en un grupo social (en su medio natural) por un tiempo determinado y establece una interacción con sus miembros con el objetivo de describir y comprender sus acciones y motivaciones. En este sentido, se realizaron 3 observaciones en la institución de aproximadamente 3 hs cada una, esto me permitió acercarme a los estudiantes y a las dinámicas del colegio ya que se observaron varias clases y los recreos. En los grupos donde se realizó la observación la cantidad de estudiantes era reducida, contando cada grupo con aproximadamente

15.

También se optó por la realización de cuadernos de vida, teniendo en cuenta que no se pudieron realizar entrevistas, se buscó que a través de los cuadernos de vida los jóvenes pudiesen -a través de diferentes preguntas- narrar sus experiencias educativas así como también sus proyectos a futuro.

La propuesta original fue hacer diarios físicos, ya que se consideraba que de esta forma los estudiantes podrían sentirse más libres a la hora de responder; como hubo poco nivel de respuesta, se optó por también hacer un google form con las mismas preguntas, de esta forma pudo recabarse más información. En un total de aproximadamente 20 alumnos, se lograron recabar 13 cuadernos de vida, donde los estudiantes respondieron a las preguntas relacionadas a sus proyectos de vida y sus experiencias en la institución.

También se realizó un cuestionario a la dirección de la institución, teniendo como base el Censo de Convivencia. Dicho cuestionario tenía el objetivo de analizar la mirada institucional del IDEJO (más allá de lo que exponen en su sitio web), así como también hacer preguntas sobre aspectos específicos como la relación de la institución con la familia, o la cantidad de actividades extracurriculares que se realizan en el centro educativo. El mismo fue contestado por la adscripta de la institución, que fue también con quien se mantuvo la mayor parte del contacto.

7. Análisis.

El presente apartado busca responder a las preguntas de investigación y objetivos presentados anteriormente. Para esto, dicho análisis se estructura en varios capítulos donde puede verse el diálogo con el trabajo de campo y la teoría. Cada apartado de la investigación busca dialogar con las categorías teóricas presentadas anteriormente, el primer capítulo dialoga con la categoría de centro educativo y propuesta educativa, analizando la institución y la propuesta que presenta. El segundo capítulo se centra en lo que es la trayectoria educativa y los proyectos de vida, buscando una relación entre ambas categorías según el discurso brindado por los estudiantes.

7. 1. La propuesta del IDEJO como alternativa: una mirada institucional del proyecto del centro.

El objetivo del presente capítulo es realizar un análisis sobre la propuesta educativa que tiene la institución seleccionada. Como se mencionó desde el comienzo, se considera que dicha institución posee una propuesta educativa *alternativa*, por ende, se busca analizar cuáles son las particularidades de dicha propuesta. Para esto, se plantearon diferentes ejes: la caracterización del centro según su página web, la propuesta educativa en sí misma, la visión desde la dirección de la institución y la experiencia de los jóvenes que concurren.

7.1.1 Presentación de la institución.

El primer acercamiento que se tiene con la institución es a través de su sitio web donde hay acceso a material informativo. En dicho sitio puede verse no sólo la historia de la institución, sino también aspectos institucionales como por ejemplo los funcionarios que allí trabajan, su programa educativo dependiendo del nivel de educación, etcétera.

Se presenta a la institución como un proyecto educativo fundado en el año 1989 por Fernando Mirza, en el barrio Pocitos, que se consolidó en el barrio Prado en 1993 y permanece allí desde entonces. El objetivo de la apertura del IDEJO fue la creación de una institución que se diferenciara de las existentes en ese momento y que incluyera espacios de meditación en su propuesta pedagógica, la incorporación de dichos espacios fue algo sumamente importante, como se expresa en su sitio web:

Tiempos plagados de factores estresantes y presionantes, en donde se entrona a la competencia, el materialismo y lo superficial por sobre todo valor individual, separándonos de nuestra voluntad, quedándonos ciegos a nuestras propias respuestas de cómo transitar con felicidad este tiempo vital. Aparece entonces como instrumento único en las propuestas educativas nacionales la incorporación de técnicas de armonización.

Puede verse cómo desde la creación del IDEJO, hay una mirada alternativa respecto a la educación y al foco que se le quería dar a la misma -en referencia a lo que funcionaba en ese

momento en el país-.

La propuesta educativa se presenta como laica e integral, desde el planteo que ofrecen en su página web puede verse el enfoque que tiene la institución: se promueve no solo el desarrollo académico sino también el social, emocional y creativo, teniendo en este sentido al estudiante como foco en el proceso de aprendizaje, esto puede verse en su sitio web:

“nos dedicamos con compromiso, profesionalismo y afecto a la tarea de formar personas plenas, sanas, competentes, solidarias y alegres. Atendemos al desarrollo de la dimensión intelectual, emocional, física y social de cada niño, niña y adolescente.”

Desde esta mirada, puede verse que en el proyecto educativo, el estudiante se presenta como un sujeto activo en la institución y se vela por su aprendizaje en todos los sentidos, tal y como plantean en su página web:

“Trabajamos de manera coordinada entre todas las áreas, promoviendo proyectos interdisciplinarios y multidisciplinarios que permiten a los estudiantes conectar los contenidos académicos con su entorno y con sus experiencias personales.”

Esto va de la mano con el enfoque de la teoría crítica planteado desde el principio del trabajo.

Los aportes de Freire (2008) acerca de la educación bancaria y liberadora toman lugar fuertemente en el planteo de la institución desde el primer acercamiento que tenemos a través de su sitio web. En este sentido, podemos ver que el enfoque planteado se aleja de una noción bancaria de la educación, como explica Freire (2008, p. 53):

Esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores.

Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, sino su transformación.

Tomando estos aportes de Freire y el primer acercamiento con la institución, puede verse que no se estaría frente a una noción de la educación como bancaria, todo lo contrario.. Se vuelve a retomar lo planteado por el autor, que afirma que:

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo -la de enseñar y no la de transferir conocimientos. (Freire, 2008, p. 22).

Se puede analizar que el IDEJO, como expone en su sitio web, busca que el estudiante adquiera -más allá de los conocimientos-, valores, sensaciones, autoconocimiento, cooperación y solidaridad, lo que va alineado con los aportes de Freire.

7.1.2 Organización de la institución.

Una parte fundamental que caracteriza a la propuesta como alternativa es la organización de la institución en cuanto a contenido, metodologías de aprendizaje y el equipo multidisciplinario que posee. En el IDEJO existe un equipo multidisciplinario conformado por docentes, talleristas y psicólogos que acompañan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, específicamente, la institución está conformada por:

Tabla 1. Maestras

Funcionario	Cantidad	Área	Nivel
Maestras	9	Inicial-Primaria	3 Inicial 6 Primaria
Auxiliar docente	1	Inicial	

Nota: Datos extraídos de página web de la institución: idejo.edu.uy/

Tabla 2. Talleristas (19)

Materia	Cantidad
Teatro	3
Música	3
Yoga	2
Huerta	2

Exp Corporal	1
Lectura	1
Plástica	2
Cerámica	1
Informática	1
Matemática	2
Audiovisual y robótica.	2

Nota: Datos extraídos de página web de la institución: idejo.edu.uy/

Tabla 3. Docentes de asignaturas curriculares

Área	Cantidad
Ciencias humanas y sociales	4
Ciencias naturales	4
Lengua y literatura	2
Matemática y tecnología	1
Idiomas	5
Exp artística	2
Educación sexual	1

Nota: Datos extraídos de página web de la institución: idejo.edu.uy/

Tabla 4. Otros cargos

Cargo	Cantidad
Orientadora pedagógica	1
Equipo de dirección	2 (Directora de inicial y primaria, director de secundaria)
Psicomotricista	1
Administrativa/Secretaria	3
Vestuaristas	2
Adscripta	2
Auxiliar de servicio/Portería	5

Oficial de mantenimiento	1
--------------------------	---

Datos extraídos de página web de la institución: ideio.edu.uy/

En este sentido, desde la organización de la institución puede verse la importancia que le brindan a que los estudiantes tengan una experiencia integral en el centro (ver tablas arriba).

La currícula académica presentada incluye -además de la currícula formal- talleres complementarios que varían dependiendo del nivel académico en el que se encuentre el estudiante; específicamente en el caso de educación secundaria los talleres son los siguientes: expresión audiovisual, espacio adolescente, expresión plástica, yoga, teatro, escritura, educación sexual. Como espacios optativos, los adolescentes pueden optar por cocina, música, deportes, educación ambiental. En la propuesta educativa se incluye a su vez la incorporación de tecnologías en el aula, brindando a cada estudiante -a modo de préstamo- una notebook para usar en las actividades curriculares que lo requieran, a su vez, se incluyen trabajos monográficos donde los estudiantes deben realizar un proyecto de investigación -incluyendo un marco teórico y tareas de relevamiento-.

Es interesante pensar en la propuesta presentada por la institución tomando en cuenta los aportes de Charlot (2006) cuando habla acerca de la relación con el saber; el autor plantea lo siguiente:

Para que el alumno se apropie del saber, para que construya competencias cognitivas, es preciso que estudie, que se empeñe en una actividad intelectual, y que se movilice intelectualmente. Pero, para que él se movilice, es preciso que la situación de aprendizaje tenga sentido para él, que pueda producir placer, responder a un deseo. Es la primera condición para que el alumno se apropie del saber. La segunda condición es que esta movilización intelectual induzca una actividad intelectual eficaz. (Charlot, 2006, p. 55)

En este sentido, se puede pensar que la institución busca brindar herramientas que van más allá del programa formal que debe ser dictado para que los estudiantes se interesen, experimenten y aprendan.

Continuando con el centro educativo, las observaciones realizadas en la institución permitieron visualizar aspectos edilicios¹ que también nos brindan cierta información de la propuesta educativa: al ingresar a la institución lo primero que se ve es la portería, donde se encuentra el personal correspondiente. Al continuar, se dispone un gran patio con zonas verdes. En la entrada hay un establecimiento donde se encuentra la dirección y los espacios asignados para los talleres. Continuando, se encuentra el espacio dispuesto para los niños que concurren a educación Inicial y Primaria.

Se destaca la existencia de un gran espacio de recreación donde hay aros de basket, mesas de ping pong y una pequeña cancha de fútbol.

Al fondo del establecimiento, se encuentra un gran edificio donde funciona solamente educación secundaria, hay salones tanto en planta baja como en primer piso, así como también los baños, la administración y sala de reuniones. Cuentan a su vez con un comedor, donde los estudiantes pueden ir (en el horario correspondiente), a almorzar.

Si bien existe una división en los espacios de la institución, donde cada uno está previsto para actividades diferentes, puede verse que todos estos espacios son compartidos por los estudiantes de inicial, primaria y secundaria, lo que refuerza el sentido de pertenencia y continuidad en el centro; en este sentido, no solo el programa educativo en sí nos brinda información sobre la Institución, sino que también estos aspectos edilicios del centro educativo nos demuestran que se concibe a la experiencia educativa como algo integrado y compartido.

Siguiendo con la organización de la institución, se toman los datos relevados del cuestionario realizado a la dirección del colegio, donde nos exponen que en el año 2022 la institución contaba con 73 estudiantes en total, de los cuales 33 se encontraban cursando 3er y 4to año de educación secundaria. La cantidad de estudiantes por grupo nos muestra que la propuesta educativa es, en cierta forma, personalizada; esto también lo expresan en su sitio web: “A través de grupos reducidos y un horario completo, brindamos una educación sólida y comprometida con el desarrollo individual y colectivo de todos los y las adolescentes.”

Retomando lo planteado a lo largo de la presente investigación, el centro educativo aparece como un lugar fundamental para que las personas puedan aprender las normas y valores de la sociedad. Esto se relaciona a su vez con la conformación de los proyectos de vida de los jóvenes: a través de los diversos talleres y proyectos que el IDEJO posee en su currícula, se podría decir que se busca que los estudiantes que realizan su pasaje por la institución puedan tener una experiencia educativa enriquecedora, que de alguna manera los “prepare” para el futuro. Por lo tanto, puede

¹Ver Anexos al final del trabajo

analizarse que la propuesta educativa que tiene la institución (la diversidad de talleres que ofrece por ejemplo), pueden llevar a que el estudiante se movilice por aprender, que sienta deseo de hacerlo, más allá de que dichos talleres no se encuentren dentro de la currícula formal.

7.1.3 La mirada institucional y de los estudiantes sobre la propuesta educativa.

Para entender la propuesta educativa también se realizó un cuestionario a la dirección, tomando como base preguntas del Censo de Convivencia (Censo realizado por ANEP para evaluar las condiciones de convivencia de los centros educativos). El objetivo fue entender la mirada institucional respecto a las trayectorias de los estudiantes, la implicación de las familias en las mismas así como también aspectos relacionados a la convivencia, como la creación e implementación de normas.

Desde la mirada institucional, el vínculo con las familias, por ejemplo, es evaluado como excelente y destacan que los adultos responsables de los estudiantes se interesan por la mayoría de las actividades del centro y participan de ellas. A su vez, el centro realiza reuniones grupales informativas donde usualmente concurren la madre o el padre, así como también a los actos escolares donde suelen concurrir ambos.

El cuestionario realizado también permite ver otras características del centro educativo relacionadas a la convivencia, específicamente a lo que son las “normas” de la institución. Si bien no tiene un manual de convivencia, según el centro educativo, todos los integrantes de la institución educativa forman parte de la elaboración de las normas de convivencia, incluso sus alumnos. Esto deja en evidencia el interés por llevar a cabo una propuesta integral donde los alumnos sean incluidos.

Un pilar fundamental en la investigación fue el tener un acercamiento a las trayectorias de los estudiantes del centro, específicamente de aquellos que cursaron 3er y 4to año. Para este análisis, es necesario en primer lugar entender que, como afirman Núñez y Litichever (2015) hay una gran diversidad de estilos juveniles, y que existan diferentes trayectorias estudiantiles deja en evidencia que hay una heterogeneidad de formas de ser joven. En este sentido, nos podemos encontrar con experiencias educativas diferentes en una misma institución debido a que las juventudes son diferentes entre sí. Viscardi (2017, p. 132) comenta que

la Sociología de la Juventud ha ido rompiendo la idea de que esta constituye una categoría social universal y adscripta a criterios fisiológicos o demográficos, señalando asimismo que existen distintos jóvenes, diferenciados por su desigual inserción en el tejido social (clase, familia, educación, vivienda, trabajo).

Se les consultó a los estudiantes (en los cuadernos de vida) lo siguiente: “¿Consideras que el Idejo (la institución), toma en cuenta tus gustos y preferencias? Por ejemplo, mediante actividades extracurriculares. Puedes dar un ejemplo si quieres.”

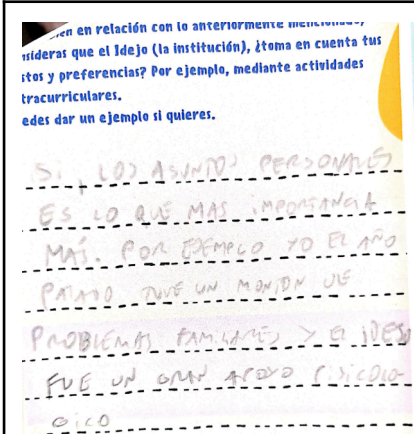
Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

De los cuadernos de vida online:

“Si lo hacen, con los talleres que el idejo proporciona. Yo fui al taller de cosina porque me gustaba cosinar y el taller, pero con el tiempo me dejó de gustar, y como no son obligatorios los talleres deje de ir porque no me atraían ninguna de las opciones”

“Creo que lo toma en cuenta si”

De los cuadernos de vida físicos:



Si, los asuntos personales es lo que más importancia dan. Por ejemplo yo el año pasado tuve un montón de problemas familiares y el Idejo fue un gran apoyo psicológico.

También en relación con lo anteriormente mencionado, consideras que el Idejo (la institución), ¿toma en cuenta tus gustos y preferencias? Por ejemplo, mediante actividades extracurriculares. Podés dar un ejemplo si quieres.

Si considero que toma en cuenta tus gustos haciendo proyectos y talleres de todo tipo. Por ejemplo la monografía en la que elegimos el tema que más nos gusta e investigamos sobre este.

Si considero que toma en cuenta tus gustos haciendo proyectos y talleres de todo tipo. Por ejemplo la monografía en la que elegimos el tema que más nos gusta e investigamos sobre este.

En este punto, todas las respuestas recabadas fueron positivas: en los cuadernos de vida los estudiantes expresaron que sí consideraban que el colegio tomaba en cuenta sus gustos y preferencias; la gran parte de los estudiantes dieron como ejemplo los talleres que brinda la institución, así como también las actividades relacionadas con la recreación -es decir, actividades que están por fuera de la currícula formal y aportan positivamente a la experiencia educativa-. En este punto pueden traerse los aportes tomados del libro “Gramática(s) de la convivencia: un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay” de Viscardi y Alonso (2013), para hablar de la legitimidad que los estudiantes otorgan, o no a las reglas del centro educativo; debido a que aceptar o sentirse a gusto con el centro al cual se concurre es sentirse a gusto con todo lo que engloba el mismo: los agentes que forman parte de él, las reglas, el funcionamiento.

Continuando con la experiencia educativa, los docentes se vuelven un pilar fundamental. En este sentido, se tomaron los aportes de Charlot (2006, p. 79), ya que, según el autor, a la hora de hablar de educación debemos pensar en dos partes: la parte que enseña y la persona enseñada; se piensa por ende a la educación como una relación con el Otro. En ese sentido, el docente es “un sujeto (con sus características personales), un representante de la institución escolar (con derechos y

deberes) y un adulto encargado de transmitir el patrimonio humano a las jóvenes generaciones (lo que es una función antropológica)” (p. 79). Es decir, el docente define su función como tal debido a la existencia de un Otro (sus alumnos) a quienes les transmite sus conocimientos. Sin embargo, y respecto a esta idea de transmisión de conocimiento, se toma a Freire (2008) para aclarar que el docente no transfiere de manera automática el conocimiento, sino que debe “crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 24).

Retomando los planteos esbozados en el marco teórico, otro autor que resulta fundamental a la hora de tratar la dimensión de los docentes es Dubet (2006, p. 176). Dicho autor habla de que el docente que da clase en enseñanza media tiene que realizar “algo más” que brindar conocimiento a sus estudiantes, tienen que articular conductas y condiciones para realizar su trabajo; el docente debe, por lo tanto, velar para que los estudiantes sientan interés en el conocimiento que se les quiere transmitir. En este sentido, el docente debe intentar tener una buena relación con sus estudiantes, motivarlos a interesarse por los contenidos académicos, intentar que los jóvenes encuentren el sentido a sus estudios (Dubet, 2006).

Hay que tener en cuenta, como se afirmó anteriormente, que los docentes ocupan un rol fundamental en la vida de sus alumnos ya que no sólo les enseñan contenidos académicos, sino que también transmiten otro tipo de conocimientos relacionados a los valores, a las formas de comportarse, etcétera. Acompañan a sus alumnos en todo un proceso de aprendizaje que no se relaciona únicamente con aprender; la mayoría de las veces también están relacionados con un acompañamiento afectivo, de cercanía. Es necesario por ende que los alumnos confíen en dicha persona, que el vínculo existente sea fuerte para que la relación sea mejor. De esta manera, el alumno se sentiría en un espacio seguro donde dialogar, donde plantear incertidumbres.

La imagen de los docentes en los estudiantes del IDEJO se comenzó a esbozar tímidamente en la pregunta anteriormente planteada ya que, por ejemplo, uno de los estudiantes los mencionó aunque la pregunta no estuviera referida a ellos, sino a la institución en general.

Por ende, para continuar el análisis también se les preguntó acerca de sus docentes y de la relación que tenían con los mismos. La pregunta realizada fue la siguiente: *Los docentes comparten mucho tiempo con los estudiantes en el aula, ¿consideras que ellos toman en cuenta lo que ustedes como estudiantes piensan/opinan? Si puedes explicar detalladamente tu opinión, también me puedes dar un ejemplo de esta situación si lo consideras necesario.*

Esta pregunta tiene relación con la planteada en un principio acerca de la Institución, pero se enfoca más en la relación docente-estudiante, relación esencial en las trayectorias educativas de los jóvenes, ya que los docentes no sólo les enseñan contenidos académicos, sino que también transmiten otro tipo de conocimientos relacionados a los valores, a las formas de comportarse, etc. Acompañan a sus alumnos en todo un proceso de aprendizaje que no se relaciona únicamente con aprender, sino que también está relacionado con un acompañamiento afectivo, de cercanía. Puede verse también una valoración positiva (en general) de los docentes por parte de los estudiantes; esto también se vio reflejado en las observaciones realizadas en la institución. En las mismas, por la forma de relacionarse, se pudo ver el buen vínculo existente entre la mayoría de los docentes con sus estudiantes -chistes, interés de los docentes por la situación académica y emocional de sus alumnos-.

Relacionado con esto, en las observaciones también se observó el ambiente familiar que hay en el centro, gran parte de los estudiantes que concurren allí lo hacen desde educación inicial y toda su trayectoria educativa es cursada en la institución, lo que refuerza ciertos lazos no sólo con sus compañeros, sino también con los docentes y funcionarios del centro educativo.

Algunas de las respuestas obtenidas en los cuadernos de vida fueron las siguientes:

De los cuadernos de vida online:

“Creo que la mayoría sí, ya que les podemos plantear las cosas, y si por ejemplo estamos muy sobrecargados con pruebas u otras cosas y pedimos que cambien una fecha de entrega o algo parecido se toma en cuenta.”

“Depende mucho del docente. O sea, si nos toman en cuenta, pero en distintas cantidades.”

De los cuadernos de vida físicos:

docentes comparten mucho tiempo con los estudiantes en el aula, ¿consideras que ellos toman en cuenta lo que ustedes como estudiantes piensan/opinan? Si puedes explicar detalladamente tu opinión, también me puedes dar un ejemplo de esta situación si lo consideras necesario.

Si, LA MAYORIA LE DA IMPORTANCIA. SE QUE HAY LICEOS QUE LOS PROFES VAN A DAR CLASES Y LISTO MANEJATE CON EL TRABAJO. Y NUESTROS PROFES TE LO EXPLICAN MIL VECES SI ES NECESARIO.

Si la mayoría le da importancia. Se que hay liceos que los profes van a dar clases y listo maneja te con el trabajo y nuestros profes te lo explican mil veces si es necesario.

Puede verse entonces como los docentes se presentan en los cuadernos de vida como un factor importante para los estudiantes, y puede analizarse la forma que tienen los docentes de generar un espacio de contención para sus alumnos.

7.2 Trayectorias y proyectos de vida

Proponerse la experiencia educativa como aquello que investigar es proponerse, en primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas (Domingo, J. C., Ferré, N. P., & de Lara Ferré, N. P. (2014))

En el presente capítulo se estudian las diferentes trayectorias educativas de los estudiantes del IDEJO; se relacionan a su vez las mismas con el proyecto de vida y la influencia de diferentes actores como docentes, compañeros y familias en la creación del mismo. Se intenta descifrar en este sentido cuál es la influencia de la propuesta alternativa que tiene la institución en la trayectoria educativa y en los proyectos de vida de los jóvenes; así como también analizar si existen similitudes en las trayectorias y los proyectos.

7. 2.1 Cada trayectoria es un mundo

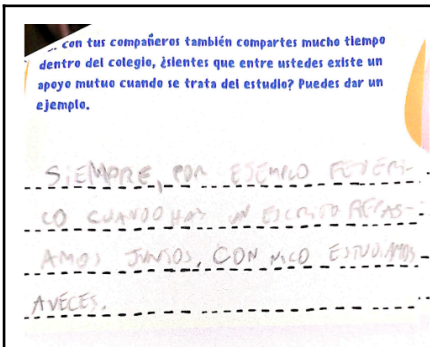
Recordando los aportes de Terigi (2009), se puede decir que existen las trayectorias educativas teóricas y las reales. Las primeras son los recorridos previstos por el sistema y las segundas, son las que efectivamente atraviesan los estudiantes y se caracterizan por ser heterogéneas y no necesariamente lineales. A esto se le agrega el hecho de que, según la autora, las trayectorias educativas están conformadas no solamente por lo que es la “trayectoria escolar” en sí, sino que también se incluyen “los aprendizajes que los sujetos realizan fuera de la escuela” (Terigi, 2009, p. 14), es decir, el aprendizaje que brinda la familia. Es en este sentido que se buscó analizar la influencia que tienen no sólo actores tales como los docentes y el centro educativo, sino también de los pares, y la familia, entendiendo que es en dicha trayectoria educativa donde el proyecto a futuro que los estudiantes pueden llegar a tener, sale a la luz.

Una de las particularidades que tiene el IDEJO como centro educativo son los pocos estudiantes que hay por grupo, así como también la continuidad que suelen tener los mismos en la institución: gran parte de los estudiantes que concurren lo hacen desde educación inicial hasta secundaria; puede pensarse que los estudiantes conforman una generación ya que transitan juntos gran parte de su trayectoria educativa, desde los primeros años hasta la finalización de la educación media. Esta continuidad genera un fuerte sentido de pertenencia al grupo y comunidad hacia la Institución, fundamental en las trayectorias educativas. Tal como señalan Dubet y Martuccelli (1998), la experiencia escolar se construye en interacción con los otros, de modo que las trayectorias educativas adquieren un carácter también colectivo.

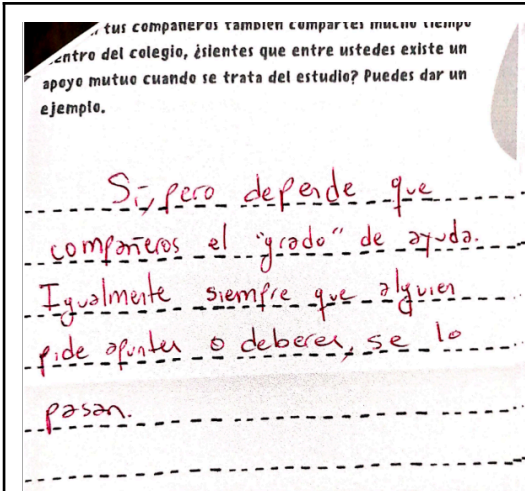
Como se mencionó a lo largo del trabajo, Rivero (2013, p. 38) definió al centro educativo como “institución en tanto su capacidad de influir en las orientaciones valorativas, y así, en el accionar de las personas de forma más o menos prolongada y con una intensidad relativamente fuerte”. Relacionando dicho concepto con las trayectorias educativas, se entiende que el centro educativo se vuelve un espacio de formación colectiva donde se comparte con los pares y comienza a surgir la identidad del niño/adolescente. De esta manera, en los cuadernos de vida se tuvo en cuenta esta dimensión para el análisis. Una de las preguntas que se realizó para entender mejor la trayectoria educativa y la relación con los pares fue la siguiente:

Con tus compañeros también compartes mucho tiempo dentro del colegio, ¿sientes que entre ustedes existe un apoyo mutuo cuando se trata del estudio? Puedes dar un ejemplo.

Todas las respuestas a esta pregunta fueron positivas, los estudiantes destacaron la buena relación con sus compañeros. Esto más que nada en relación con el apoyo mutuo que se brindan entre ellos cuando uno se ausenta de la clase, o cuando tiene dificultad con cierta materia o tema. Surgió también el hecho de que si bien hay estudiantes que tienen más afinidad con otros, todos igualmente se brindan apoyo y ayuda si es necesario.



Siempre, por ejemplo cuando hay un escrito repasamos juntos con nico estudiamos a veces.



Si pero depende que compañeros el grado de ayuda, igualmente siempre que alguien pide apuntes o deberes, se lo pasan.

“En general si, ya que si por ejemplo alguien falta un dia, se le pasa todo lo dado en este, entre otras cosas”

Esto anteriormente planteado tiene relación con la idea de comunidad y la importancia de la formación colectiva en el centro educativo; como bien expresó Terigi (2009), si bien existen trayectorias teóricas, las trayectorias reales son las que nos demuestran la realidad de las experiencias educativas y en ella los compañeros ocupan un rol fundamental. Es importante destacar que el proceso educativo no es únicamente transmisión de saberes, sino también de socialización con los pares.

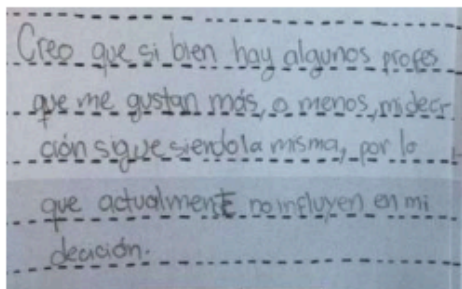
El análisis acerca de la comunidad y los proyectos de vida continúa si prestamos atención a las respuestas brindadas por los estudiantes a la siguiente pregunta: En relación a tus planes a futuro, o a lo que quieras estudiar/trabajar, ¿consideras que los docentes (su forma de dar la clase, la forma de interactuar, preocuparse o no), influye en tus decisiones? (Por ejemplo, que te guste (o no) la clase de un docente puede que haga que te guste más o menos su materia, o un área específica relacionada con esa materia). Explicar lo más detallado posible

Con la presente pregunta lo que se buscó fue comenzar a acercarnos más a los proyectos de vida de los jóvenes y la influencia de los docentes en los mismos buscando también entender qué percepción tienen los estudiantes de sus docentes. Se evalúan entonces cuestiones relacionadas a la forma del dictado de clase, a las temáticas estudiadas, y al docente en sí y su relación con los alumnos.

Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

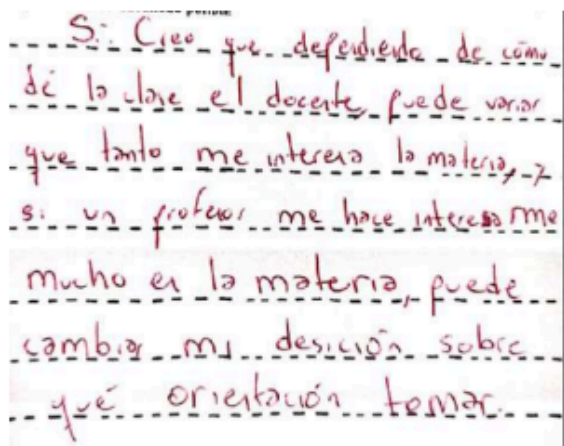
“Creo que en el dia a dia del estudio, el docente y como enseñe influye muchísimo en como cada uno encara y percibe la materia, aunque creo que a decisiones mas a futuro no tienen tanta influencia”

“La forma en la que dan clase no me influye en mis decisiones a futuro, pero si en el gusto que tengo por las materias.”



Creo que si bien hay algunos profes que me gustan más o menos, mi decisión sigue siendo la misma, por lo que actualmente no influyen en mi decisión.

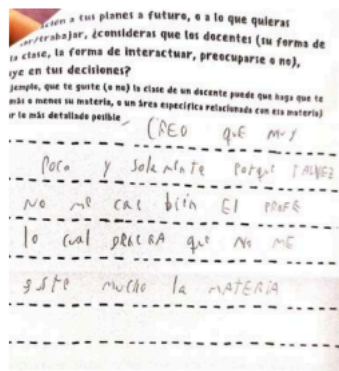
Creo que si bien hay algunos profes que me gustan mas o menos, mi decisión sigue siendo la misma por lo que actualmente no influyen en mi decisión.



Si: Creo que dependiendo de cómo de la clase el docente, puede variar que tanto me interesa la materia, y si un profesor me hace interesarme mucho en la materia, puede cambiar mi decisión sobre qué orientación tomar.

Si creo que dependiendo de como de la clase el docente puede variar que tanto me interesa la materia, y si un profesor me hace interesarme mucho en la materia puede cambiar mi decision sobre que orientacion tomar.

Creo que muy poco y solamente porque tal vez no me cae bien el profe lo cual genera que no me guste mucho la materia.



Puede verse en las respuestas presentadas así como en las restantes que los estudiantes, si bien suelen considerar de alguna manera “influyen” (por la forma en dictar las clases, o el interés que despierta en los alumnos), esa influencia no condiciona sus decisiones a futuro. Más bien, la forma que tiene el docente de dar la clase, o de ser con los estudiantes, así como también la temática de la materia en sí (y el gusto del estudiantado por la misma) influye en lo que sería el día a día, pero no cuando se piensa en un proyecto a futuro.

Esto igualmente forma parte de la experiencia educativa que tienen los estudiantes en la Institución ya que están dejando ver que en el presente, es decir, mientras ellos transitan la experiencia educativa, la manera de dar la clase, la materia o el docente en sí hace que “afecten” la percepción que tienen sobre esa materia en específico.

En síntesis, los resultados a los cuales se llegó respecto a los docentes de la institución se vuelven interesantes ya que se partía de la idea de que los docentes sí podían influir en la creación de proyectos a futuro; en este punto, se puede ver que si bien los docentes forman una parte primordial en la vida de los estudiantes (ya que son con quienes comparten toda la jornada educativa), no necesariamente influyen positiva o negativamente en los planes a futuro del estudiantado.

Sin embargo, como se mencionó a lo largo del presente trabajo, tanto los docentes como los compañeros son una parte esencial en las trayectorias educativas y es con ellos (y con la institución en general) que se genera una comunidad educativa.

7.2.2 ¿Qué quiero ser?

Pasando directamente con los proyectos de vida, cabe destacar que en la presente investigación se trabajó con estudiantes que estaban cursando 3er y 4to año de educación secundaria. En referencia a los que estaban cursando 4to año, estaban en un momento que se puede considerar decisivo en lo relacionado a los proyectos a futuro, ya que el siguiente año debían elegir una opción de bachillerato para continuar sus estudios. Es en este punto donde los jóvenes deben comenzar a tomar decisiones acerca de su futuro: qué quieren ser y hacer, tal y como afirmó Marrero (2002), el bachillerato se vuelve un:

Lugar de encrucijadas, de encuentros y desencuentros, donde convergen el sistema escolar, el ámbito universitario, el mundo del trabajo y los estudiantes en el momento de su llegada a la mayoría de edad para delinear las representaciones de cada uno de estos actores dentro de cada uno de esos universos de significación (p. 330).

En ese sentido, se puede pensar que en la trayectoria educativa teórica (Terigi, 2009), está pautado que los estudiantes deben tomar esta primera decisión. En palabras de Garbarino (2003, p. 9): la toma de decisiones y todos los cambios que conlleva la adolescencia: “provocan una desorganización, desestructuración en la persona, dando lugar a una crisis evolutiva que es esencialmente una crisis de identidad”.

Es interesante pensar en este punto si la institución educativa tiene mecanismos para poder enfrentar las dificultades que pueden llegar a tener los estudiantes en el proceso de elección de un proyecto a futuro. En este caso, se observa que la institución no dispone de dispositivos específicos destinados a orientar a los estudiantes en este tránsito. Sin embargo, el centro educativo brinda herramientas de forma indirecta que fomentan el acompañamiento de los estudiantes en su trayecto educativo; la importancia brindada al autoconocimiento, al vínculo con docentes y estudiantes, refuerzan de alguna forma el sentido de pertenencia de los alumnos y brindan una especie de contención a los mismos en su trayectoria educativa.

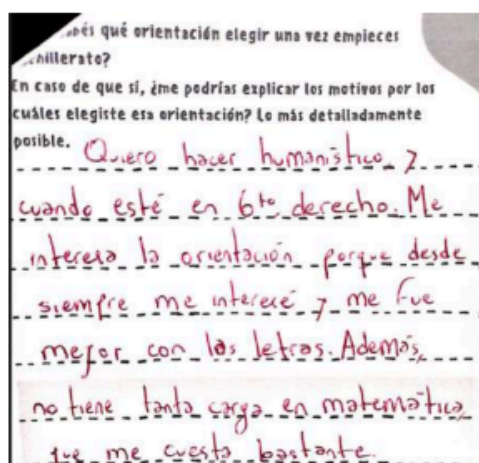
Es en este momento entonces donde los estudiantes se enfrentan a una primera decisión que tomar acerca del futuro, teniendo esto en cuenta, en el cuaderno de vida se les realizó la siguiente pregunta:

¿Ya sabés qué orientación elegir una vez empieces bachillerato? En caso de que sí, ¿me podrías explicar los motivos por los cuáles elegiste esa orientación? Lo más detalladamente posible. En caso de que no, ¿me podrías contar por qué aún no sabes qué orientación elegir? En este caso, también si puedes explicar lo más detalladamente posible.

“Voy a elegir humanístico, ya que me gustan más las materias de letras, y las otras orientaciones tienen más matemáticas, etc. “

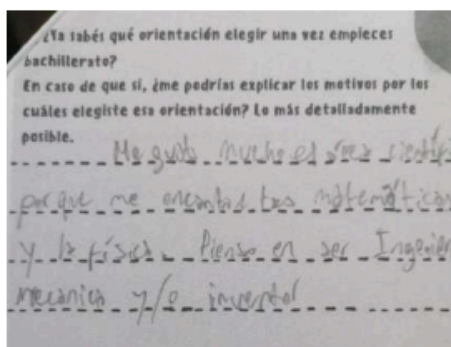
“Tengo planeado empezar artístico porque me gusta el arte en general desde muy pequeña y mi familia siempre me inculcó el arte.”

“Voy a elegir biológico, porque me interesa el cuerpo humano”



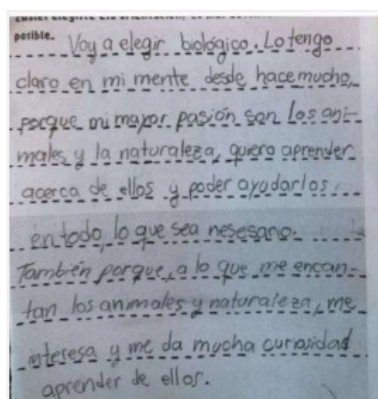
¿Ya sabés qué orientación elegir una vez empieces bachillerato?
En caso de que sí, ¿me podrías explicar los motivos por los cuáles elegiste esa orientación? Lo más detalladamente posible. Quiero hacer humanístico y cuando esté en 6to derecho. Me interesa la orientación porque desde siempre me interese y me fue mejor con las letras. Además no tiene tanta carga en matemática que me cuesta bastante.

Quiero hacer humanístico y cuando este en 6to derecho. Me interesa la orientación porque desde siempre me interese y me fue mejor con las letras. Además no tiene tanta carga en matemática que me cuesta bastante.

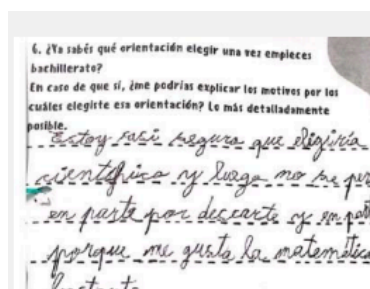


Me gusta mucho el área científica porque me encantan las matemáticas y la física. Pienso en ser ingeniero mecánico y/o inventor.

Voy a elegir biológico. Lo tengo claro en mi mente desde hace mucho porque mi mayor pasión son los animales y la naturaleza, quiero aprender acerca de ellos y poder ayudarlos en todo lo que sea necesario. También porque a lo que me encantan los animales y naturaleza, me interesa y me da mucha curiosidad aprender de ellos.



Estoy casi segura que elegiría científico y luego no se pero en parte por descarte y en parte porque me gusta la matemática bastante.



Con las respuestas presentadas en relación a la elección de bachillerato, se evidencia que la mayoría de los estudiantes manifiesta seguridad respecto a la orientación que desean continuar. Puede verse que dicha elección se encuentra sustentada principalmente por los gustos y preferencias personales de cada alumno: los/as estudiantes expresaron que optan por una u otra orientación en función de intereses que siempre tuvieron. Esto permite observar cómo se comienzan a articular los proyectos a futuro con las motivaciones subjetivas de cada uno.

Lo anteriormente mencionado va de la mano con los datos que arrojó el estudio PISA (2009-2014), en lo relacionado a las razones por las cuales los jóvenes eligen una u otra orientación:

las razones propedéuticas se ubican entre las más esgrimidas por los jóvenes de la cohorte PISA para la elección del bachillerato: un 65,0% consideró “importante” o “muy importante” el hecho de que necesitaba la orientación seguida en la educación media superior “para la carrera terciaria que quería hacer”. La hipótesis vocacional se exploró mediante dos ítems: “(esa orientación) tenía las materias que más me gustaban”, “(esa orientación) tenía muchas materias o cursos en los que me iba bien”. El 74,4% estuvo “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la primera afirmación y el 68,4% con la segunda, lo que las ubica, junto con la propedéutica, entre las tres razones más importantes para la elección del bachillerato, de acuerdo a lo expresado por los jóvenes. (Cardozo, 2016, p. 64)

Estos datos nos permiten de alguna forma analizar nuestro estudio de caso y preguntarnos si la realidad de los estudiantes del IDEJO se diferencia (o no) de los datos arrojados en el estudio PISA. Como puede verse a través de la respuesta de los estudiantes, la gran mayoría basa su decisión de elegir una u otra orientación de bachillerato (así como una profesión también), teniendo en cuenta las materias que más les gustan o donde mejor se desempeñan.

Se les preguntó a su vez (pensando en un futuro más lejano), si ya sabían qué les gustaría estudiar/trabajar más adelante, con la siguiente pregunta: “Y si me tuvieras que decir algo que te gustaría estudiar/trabajar más adelante, ¿qué me podrías decir?”; frente a esta pregunta, las respuestas fueron las siguientes.

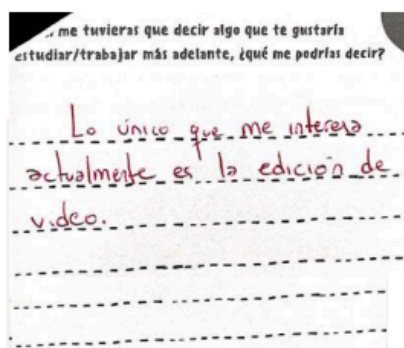
De los cuadernos de vida online:

“Me gustaría ser psiquiatra”

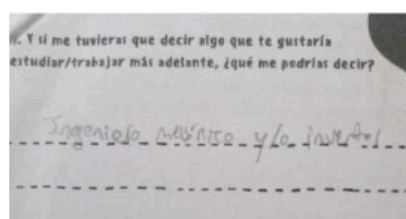
“Mis opciones son: diseño gráfico, animación, psicología. Y después me gustaría publicar libros pero eso no tan profesionalmente.”

“Todavía no lo se, prefiero ver si me gusta lo que voy estudiar en la utu para a partir de eso ver qué hago”

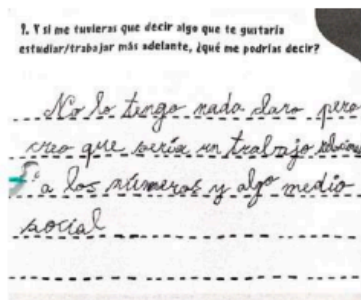
De los cuadernos de vida físicos:



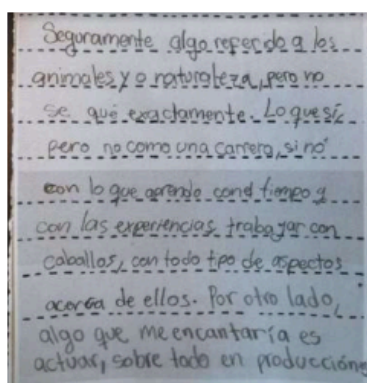
Lo único que me interesa actualmente es la edición de video.



Ingeniero mecánico y/o inventor



No lo tengo nada claro pero creo que sería un trabajo relacionado a los números y algo medio social



Seguramente algo referido a los animales y o naturaleza, pero no se que exactamente, Lo que si, pero no como una carrera, si no con lo que aprendo con el tiempo y con las experiencias, trabajar con caballos, con todo tipo de aspectos acerca de ellos. Por otro lado, algo que me encantaría es actuar, sobre todo en producciones.

En este punto puede verse que no se expresa tanta seguridad como sí pasaba a la hora de hablar de la orientación de bachillerato; algunos de los estudiantes sí están seguros de qué hacer, mientras que el resto sabe qué le gusta, y a partir de eso tiene varias opciones para tomar. Que exista en los adolescentes sentimientos de incertidumbre cuando hablan del futuro lejano (acerca de qué quieren estudiar, a qué se quieren dedicar), resulta bastante comprensible, debido a que se encuentran en una etapa donde están descifrando su identidad, quiénes son.

Si tomamos los aportes de Foladori (citado en Garbarino, 2003), el mismo plantea: "resulta Kafkiano proponerle a un individuo que tome una resolución a los 14, 16 o 18 años, cuando si no sabe quién es (eso quiere decir "crisis de identidad") difícilmente podrá determinar lo que quiere ser". (p. 29). Como se mencionó, la etapa por la cual transitan los jóvenes está cargada de incertidumbre y confusión, esto es propio de ese momento de la vida y suele atravesar a todos los jóvenes.

Teniendo en cuenta nuestro estudio en el IDEJO, resulta interesante analizar cómo las características institucionales inciden en este momento de vida de los jóvenes. Se puede analizar que la continuidad educativa en una misma institución, así como la existencia de grupos reducidos contribuye a la creación de lazos significativos entre los estudiantes y "grupos de contención". Sin embargo, esto también puede verse como negativo si se piensa a futuro: estos proyectos de vida pueden estar enmarcados en la trayectoria que los jóvenes tienen únicamente en esta institución, sin conocer lo que está "más allá de la misma".

Tedesco (2004) hace énfasis en la necesidad de que las personas tengan un proyecto de vida a futuro, según el autor: "ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto" (Tedesco, 2004, p. 569). La elaboración de un proyecto de vida por parte de los jóvenes se vuelve algo central y se puede presentar, por ejemplo, como un objetivo a futuro que desean cumplir. Es en este punto donde se puede cuestionar qué pasa si un estudiante no tiene un proyecto de vida, y la presión que puede generar en el mismo no tener planes a futuro.

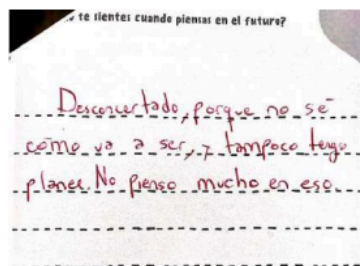
Una de las preguntas que se planteó en los cuadernos de vida hacía referencia a las emociones que tienen los estudiantes a la hora de pensar en el futuro, de esta forma, se podría analizar si existe un sentimiento de inseguridad generalizado en los estudiantes del colegio. Frente a esta pregunta: "*¿Cómo te sientes cuando piensas en el futuro?*" se obtuvieron diversas respuestas, entre ellas:

"Me genera sensación de incertidumbre "

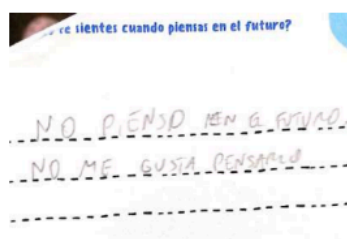
"Bien, me gusta imaginar el éxito "

"En realidad no pienso en eso "

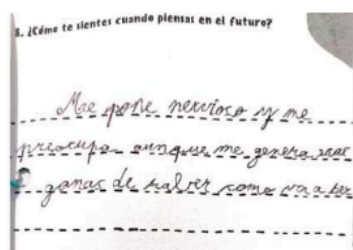
"Me siento un poco presionada porque a mis papás no les gusta mucho la idea de que haga artístico y después elija una carrera relacionada al dibujo."



Desconcertado, porque no sé cómo va a ser y tampoco tengo planes. No pienso mucho en eso



No pienso en el futuro, no me gusta pensarlo.



Me pone nervioso y me preocupa aunque me genera mas ganas de saber como va a ser

La verdad no estoy segura, me siento emocionada creo, pero sobre todo nerviosa. No estoy segura de tener un plan pero yo sé que se va a ir dando a medida que avanza el tiempo y me acerco a ese futuro. Pero por ahora lo que mas me importa es disfrutar y aprovechar el presente, me gustaría que durase mas.

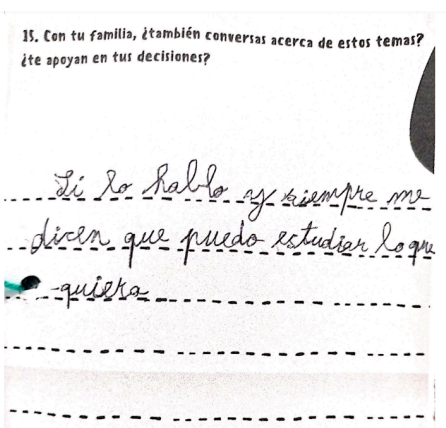
Estas fueron algunas de las respuestas presentadas por los estudiantes; a lo largo del análisis de las mismas se pudo llegar a la conclusión de que a la mayoría de los estudiantes pensar en el futuro le genera cierto nerviosismo y un sentimiento de incertidumbre de no saber qué va a pasar; esto es sumamente entendible si analizamos la etapa que se encuentran transitando, cargada de emociones y cambios. Tomando aportes teóricos, la incertidumbre y miedo que experimentan los adolescentes, como dije anteriormente, es comprensible.

Por ejemplo, se toman los aportes de Bourdieu (2002), partiendo de la idea de que la etapa que las personas transitan cuando son jóvenes suele estar marcada por cierta confusión: estos jóvenes son adultos para ciertas cosas y niños para otras. A su vez, también se toman aportes de Dubet y Martuccelli (1998, p. 7): hay un “desajuste constante de la infancia y la adolescencia” así como también podría agregar, entre la adolescencia y la adultez.

En este punto también resulta esencial la importancia que tiene la familia no sólo en lo que es el proyecto de vida, sino en la experiencia educativa en general y las decisiones que los alumnos toman. Se parte de la idea de que el hecho de que los jóvenes concurren al IDEJO puede ser un tipo de “proyecto” por parte de la familia en cuanto a objetivos educativos. Se consideró algo fundamental contar con datos sociodemográficos de las familias que llevan a sus hijos a esta Institución y si bien no cuentan con un informe socio demográfico con información exacta, según datos brindados por la adscrita, la gran mayoría de los jóvenes que allí concurren son de familias

que viven en esa zona: Prado, Capurro, Parque Posada (más alejados también Reducto, Aguada, La Teja, Belvedere).

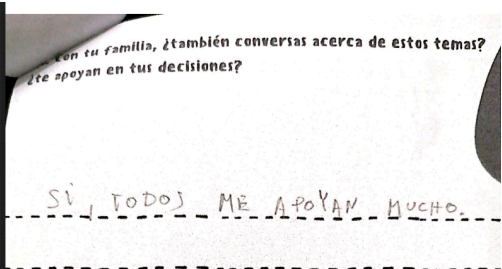
En relación a la familia y los proyectos de vida, varios de los estudiantes dejaron claro que cualquiera sea la decisión que tomen sobre su futuro, la familia los va a apoyar, aquí unos ejemplos:



15. Con tu familia, ¿también conversas acerca de estos temas?
¿te apoyan en tus decisiones?

Si lo hablo y siempre me dicen que puedo estudiar lo que quiera

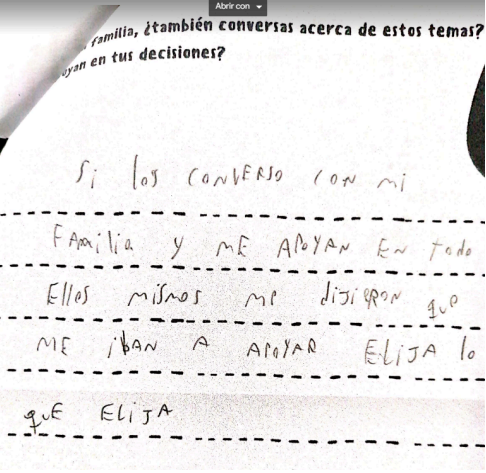
Si lo hablo y siempre me dicen que puedo estudiar lo que quiera



15. Con tu familia, ¿también conversas acerca de estos temas?
¿te apoyan en tus decisiones?

Si, todos me apoyan mucho.

Si, todos me apoyan mucho



Si lo converso con mi familia y me apoyan en todo ellos mismos me dijeron que me iban a apoyar elija lo que elija

Si lo converso con mi familia y me apoyan en todo ellos mismos me dijeron que me iban a apoyar elija lo que elija

“Si me han preguntado varias veces, pero no es un tema que pueda desarrollar mucho. Aun así, creo que me apoyarían sea cual sea mi decisión”

“En mi familia siempre me dijeron que haga lo que me hace feliz y que me van a apoyar siempre.”

Esto es sin dudas sumamente relevante porque nos da lugar a reflexionar que de alguna forma los estudiantes tienen cierta libertad para escoger qué es lo que les gusta y a qué se quieren dedicar en un futuro. Y aunque no todos los proyectos de vida (o las carreras que quieren hacer) coinciden, sí coinciden en que cuentan con un sustento familiar muy grande. Cuentan por lo tanto con familiares y/o tutores que los acompañan no sólo en el proceso de elegir un plan a futuro, sino también en toda la trayectoria educativa.

Se puede afirmar que en la adolescencia los jóvenes atraviesan múltiples cambios que pueden dar lugar a estados de crisis y angustia. A ello se le suma el hecho de que, en determinado momento de la adolescencia, los jóvenes deben tomar decisiones importantes -como por ejemplo la orientación a seguir, o posteriormente la carrera o trabajo a realizar- lo que hace que la angustia e incertidumbre se intensifiquen.

Esto se refleja en los cuadernos de vida, donde los estudiantes demuestran que al hablar del futuro cercano, la incertidumbre o miedo no están tan marcados debido a que las decisiones están tomadas; sin embargo, a la hora de ir un poco más allá, o simplemente hablar de “futuro” de manera general, los jóvenes manifiestan incomodidad y falta de claridad respecto a lo que harán.

En este sentido, resulta fundamental considerar la noción de temporalidad y de futuro en los jóvenes, ya que está directamente vinculada con la construcción de proyectos de vida. Filardo (2013), habla acerca de la temporalidad de los jóvenes y de cómo la visión de la misma suele variar dependiendo de la posición social que ocupan: para quienes ocupan una posición “aventajada” en la sociedad, el cumplir 18 años marca el inicio de la juventud y de cierta autonomía en la vida; en cambio, para aquellos jóvenes de clase social más baja, tener esa edad implica -principalmente- una connotación legal: "te mandás cualquier macana y vas al COMCAR". "Tenés que responder como adulto". (Filardo, 2013, p. 11). En este contraste se puede ver cómo la proyección a futuro está atravesada por el estrato social al que pertenecen.

Esta noción de temporalidad también se manifiesta en el sistema educativo, como analiza Filardo:

El sistema educativo es el agente socializador por excelencia de la temporalidad institucionalizada, con su carácter normalizador y homogeneizante. La secuencia de pasaje de grado se corresponde teóricamente con la edad cronológica. El desfasaje de ello es claramente un desvío, una patología, el signo de un fracaso o de mal desempeño. (Filardo, 2013, p. 18).

Retomando con los proyectos de vida, las perspectivas que tienen los jóvenes a futuro también se ven atravesadas por el lugar que ocupan en la estructura social: en la investigación realizada por Filardo (la misma se hizo tomando como población de referencia jóvenes pobres que ni estudian ni trabajan), se puede ver como no existe una “proyección a futuro” sino que todo se piensa en términos del presente; a diferencia de aquellos que ocupan un lugar más ‘aventajado’ que les permite pensar a futuro.

En suma, los cuadernos de vida muestran que, aunque si bien los estudiantes plantean incertidumbre y temor -sentimientos que son propios de la etapa que están atravesando-, también manifiestan tener una noción de futuro y de proyectos que quieren realizar, esto dialoga con los aportes de Filardo (2013) y permite comprender cómo esas proyecciones están atravesadas por el lugar que los jóvenes ocupan en la estructura social.

7.2.3 No todos queremos lo mismo.

A la hora de realizar la presente investigación, uno de los objetivos planteados fue poder analizar si los estudiantes del IDEJO tenían proyectos de vida similares, o si, siguiendo su propuesta

educativa, existía diversidad de proyectos e intereses entre los estudiantes.

Con la información que se pudo recabar acerca de los proyectos a futuro e intereses de los jóvenes, puede verse que no existe una tendencia u orientación hacia una profesión específica. Todos los jóvenes con los que se trabajó expresaron más que nada intereses: edición de video, diseño gráfico, psicología, “algo” referido a los animales porque es lo que le gusta. Varios de ellos expresaron que igualmente aunque tengan estos intereses, no están del todo seguros si es algo que quieren seguir en un futuro como una profesión.

Es interesante pensar que existe entre los jóvenes una diversidad de proyectos e intereses y que, si bien concurren a la misma institución educativa y cumplen con la misma trayectoria “teórica”, la trayectoria educativa real es completamente diferente entre ellos así como también los proyectos a futuro. A su vez, si bien estamos frente a una institución educativa con una propuesta alternativa enfocada en los estudiantes, con talleres y espacios de recreación, los jóvenes continúan enfrentándose a lo que puede considerarse una “crisis” respecto a lo que quieren ser, respecto al futuro en general. Esto es algo que, como se mencionó anteriormente, es propio de la etapa que están transitando: de crecimiento, miedo, incertidumbre.

Aún así, como mencionaron los estudiantes, lo fuerte de la propuesta educativa del IDEJO es que permite que se vaya más allá de la currícula formal, que los mismos puedan tener una *relación* con el saber, que no sea meramente la acción de recibir conocimiento pasivamente, sino que tomen una posición activa en el proceso de aprendizaje ya que es esto lo que también hace que los mismos formen una identidad propia, con gustos e intereses propios de cada uno, que de alguna forma terminan configurando un proyecto de vida.

En este sentido, la forma en la que aparecen los proyectos de vida en los estudiantes puede verse como una expresión del proceso de construcción de identidad que es propio de la juventud, donde coexisten los intereses de los estudiantes, junto con los procesos de cambio y la incertidumbre. Como vimos con Dubet y Martuccelli (1998), la trayectoria educativa no se debe entender como algo puramente lineal, sino como experiencias singulares de cada estudiante (estas, atravesadas por la Institución y la subjetividad de cada joven). Si bien el IDEJO presenta una propuesta donde se incentiva la participación y autonomía de los estudiantes, esto no quita el sentimiento de incertidumbre propio de la juventud respecto al futuro y a tomar decisiones sobre el mismo.

8. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue evaluar la incidencia que tienen los modelos educativos alternativos sobre los proyectos de vida de los estudiantes de educación media en Uruguay, específicamente del colegio IDEJO (Instituto de los Jóvenes), ubicado en Barrio Prado, Montevideo. Se buscó comprender cuál es la particularidad de la propuesta educativa de la institución estudiada, cuales son las características que la vuelven alternativa dentro del sistema educativo uruguayo, qué efectos generan este tipo de propuestas en las trayectorias educativas y de qué manera influyen en la configuración de proyectos de vida.

A través de los resultados de la investigación, se puede afirmar que el IDEJO se presenta como una propuesta educativa donde el foco está puesto en el estudiante, mediante una propuesta integral donde se promueve la participación, el pensamiento crítico y la autonomía. La estructura del centro educativo, así como su propuesta (caracterizada por los grupos reducidos, el vínculo cercano no solo entre pares sino también entre referentes), convierten al centro en una experiencia singular dentro del sistema educativo uruguayo, donde se presentan formas diferentes de aprender y habitar el centro. Desde su propia presentación institucional a través del sitio web, el IDEJO se presenta a sí mismo como una propuesta diferente, haciendo hincapié en el carácter integral de la misma, donde se prioriza el bienestar del estudiantado mediante espacios de recreación y meditación. En un contexto donde las propuestas educativas tradicionales son cada vez más cuestionadas (no solo en Uruguay, sino a nivel regional), el IDEJO se presenta como una institución donde hay una pedagogía más inclusiva e integral. El trabajo de campo permitió identificar las particularidades que hacen del IDEJO una institución con propuesta alternativa: entre ellas se destaca la continuidad educativa desde nivel inicial hasta secundaria, la importancia del acompañamiento, la existencia de talleres extracurriculares, entre otras.

La propuesta educativa que se presenta también da lugar a analizar las trayectorias educativas que se configuran dentro de la misma. Se puede pensar que debido a la propuesta “autocontenida” que presentan, se da lugar a trayectorias donde la continuidad escolar es clave, así como también los vínculos creados en la misma. La permanencia de la mayoría de los estudiantes en la institución desde educación inicial hasta educación secundaria, genera vínculos cercanos y también cierto sentido de pertenencia en la institución, que dan lugar a la creación de una comunidad. Sin embargo, dicha propuesta da lugar a preguntarnos qué es lo que pasa después de dicho tránsito por

la institución y a reflexionar si la existencia de una propuesta tan autocontenida puede llegar a tener consecuencias a futuro en sus estudiantes.

La noción de proyectos de vida fue otro eje fundamental en el presente trabajo. Analizar los proyectos de los jóvenes permitió entender cómo los estudiantes imaginan su futuro y cuál es la incidencia que tiene su trayectoria educativa en dicha proyección. Los proyectos de vida aparecieron como un elemento clave, no solo porque, como afirma Tedesco (2004), la creación de un proyecto de vida resulta central para el proceso de construcción del sujeto; sino porque específicamente en los jóvenes, nos permiten ver de qué forma articulan sus deseos e intereses con el futuro. En este punto surgieron conceptos tales como la moratoria social, imprescindible para entender la forma que tienen los jóvenes de transitar la juventud (entender que no todos la transitan igual), así como también para entender que la importancia que se le brinda al futuro también viene acompañada de las condiciones sociales en las cuales se encuentran los estudiantes. Algo que permitió ver el trabajo de campo y su respectivo análisis, fue que los estudiantes que concurren al IDEJO están en condiciones de “permitirse” esa moratoria social, debido a que también tienen el acompañamiento de la familia en esta etapa de la vida.

Dentro de los hallazgos que nos brindó la investigación, se encuentra que, aunque el entorno educativo (en este caso, alternativo), contribuye a generar trayectorias educativas más integrales, los estudiantes continúan enfrentándose con tensiones e incertidumbres respecto al futuro. El miedo y la incertidumbre se mantiene como un rasgo propio de la juventud, más allá del centro educativo al cual concurren y de la propuesta que el mismo ofrezca. Esto nos da pie a concluir que si bien la propuesta educativa brinda un acompañamiento más personalizado e integral, las condiciones propias de la juventud terminan atravesando igualmente a los estudiantes. Esto se vincula con lo señalado por Margulis y Urresti (2008), al hablar de la juventud como una etapa marcada por incertidumbres. Si bien la propuesta educativa ofrece un espacio de contención y autoconocimiento, no elimina lo que suele ser una característica propia de esta etapa de la vida.

Respecto a los proyectos de vida, el relato de los estudiantes a través de los cuadernos de vida evidencian que los proyectos expresados se forman con la intervención no solo de las oportunidades presentadas por la institución (por ejemplo, talleres extracurriculares), sino también por sus intereses personales. La existencia de los talleres en la propuesta educativa fue algo que se mencionó en los cuadernos de vida como un aspecto positivo para los estudiantes, ya que les permite conocer y experimentar.

Sin embargo, si bien los estudiantes manifestaron tener un proyecto a futuro (vinculado con continuar estudiando o trabajando en algo que es de su interés), no se percibió ningún patrón común en los proyectos que de lugar a concluir que la propuesta educativa influye directamente en los mismos. Esto no quita el hecho de que el IDEJO ofrece herramientas que de alguna forma pueden ampliar los intereses de sus estudiantes.

Finalmente, considero que este trabajo abre varias posibilidades para investigaciones futuras donde se pueda profundizar en la comprensión de las propuestas educativas alternativas y su incidencia en las trayectorias de los jóvenes. Me resulta interesante realizar un trabajo más exhaustivo a nivel campo para poder incorporar entrevistas no solo con los estudiantes sino también con los docentes, lo cual permitirá profundizar la experiencia educativa en el IDEJO y las percepciones sobre la misma.

A su vez, considero que en este punto se vuelve relevante indagar qué tan viable es trasladar este tipo de propuestas a otros centros educativos, evaluando cuáles serían los factores que dificultan su implementación en otros contextos, indagando no solamente los aspectos pedagógicos de la propuesta, sino también teniendo en cuenta los recursos disponibles actualmente en nuestro país. Para finalizar, otro eje que se vuelve necesario continuar su estudio es el seguimiento de los estudiantes del IDEJO una vez egresan del centro educativo, esto daría lugar a comprender cómo se terminan consolidando sus proyectos por fuera del centro, y como las experiencias vividas en la institución influyen en sus decisiones.

En síntesis, considero que estas líneas de investigación permitirían profundizar en las propuestas educativas existentes en el país, así como también serían un puntapié para repensar políticas educativas que tengan como foco al estudiante en su proceso educativo y trayectoria juvenil.

9. Bibliografía

- Batthyány, K. (Coord.), & Cabrera, M. (Comp.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República, https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/05/FCS_Batthianny_2011-07-27-lowres.pdf
- Bourdieu, P. (2002). *La juventud no es más que una palabra*. Ciudad de México.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. Fontamara.
- Cardozo, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009–2014*. INEE - Grupo de Estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET).
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Trilce.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (coomp.). (2013).
https://biblioteca.empresainteligente.com/resources/biblioteca/archivos/investigar_la_experiencia_educativa.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- D'Angelo Hernández, O. S. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Durkheim, É. (2003). *La educación, su naturaleza y su papel*. En *Educación y sociología*.
- Fernández, M. (1991). *La escuela a examen*. EUEMA.
- Fernández Aguerre, T. (1996). Los liceos eficaces: Una perspectiva sociológica de la organización escolar. *Revista de Ciencias Sociales*, (11), 111–118.

- Filardo, V. (2013, septiembre, 16,18). Perspectivas del tiempo en los y las jóvenes de Uruguay. [Ponencia en congreso]. En XII Jornadas de Investigación: Derechos humanos en el Uruguay del siglo XXI . Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Filardo, V. (2015). Cambios y permanencias en las transiciones a la vida adulta de los jóvenes en Uruguay (2008–2013). Mides.
- Filardo, V. (2018). Juventud, juventudes, jóvenes: Esas palabras. Última Década, 26(50), 109–123. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362018000300109>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Garbarino, G. (2003). Dificultades del adolescente en la elección vocacional: Influencias sociales y aspectos individuales. [Tesis de grado]., Universidad de la República.
- Gay Vidella, J. (2018). Pedagogías alternativas: Hacia la transformación de la educación [Trabajo final de grado, Universidad de la República, Facultad de Psicología].
- Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Gómez, G., Goñi, L., López, C., & Lorigados, M. (2019). Un avance hacia las alternativas pedagógicas a la educación primaria tradicional: La experiencia en Escuelas del Sur (El Pinar, Canelones). Integralidad Sobre Ruedas, 4(1), 22–30. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/insoru/article/view/221>
- Hakim, N. (2015). Volviendo a arrancar: La gestión del fracaso escolar en las interacciones cotidianas. Una aproximación etnográfica. En Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos (pp. 47–72). Universidad Politécnica Salesiana.
- Hernández, X. (2015). El método Waldorf en enseñanza primaria en Uruguay: Estudio de caso de una propuesta pedagógica alternativa. . [Tesis de grado]., Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5740>
- Instituto de los Jóvenes. Hoy en Idejo, mañana en el mundo. (s. f.). <https://idejo.edu.uy>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2018). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017–2018. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2024). Adolescentes y jóvenes: Empleo y educación media en Uruguay. <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Adolescentes-jovenes-empleo-educacion-media.pdf>
- Laphitz Lombardo, S. (2023). ¿Convivencia en la educación a distancia? Una mirada a la relación entre comunidad educativa, presencia y sentimiento de pertenencia [Tesis de grado] Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/42981>
- Ledesma, G. (2008). La reforma educativa “Rama”: Los protagonistas, el actor omitido (FENAPES) y el objeto de discordia: El plan 96 del Ciclo Básico de Secundaria [Tesis de grado] Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5030>
- López Fraquelli, M. (2021). En el camino de la emancipación pedagógica: Su influencia en las políticas educativas del Uruguay. Quehacer Educativo, (166). <https://qe.fumtep.edu.uy/edicion/166-separata/en-el-camino-de-la-emancipacion-pedagogica>
- Mancebo, M. La universalización de la educación media en Uruguay: desafíos y tensiones de política educativa [en línea] EN: XI Jornadas de Investigación Científica: la educación bajo la lupa. Montevideo, setiembre 2012. Montevideo : Udelar. FCS, 2012. 32 p.
- Margulis, M., & Urresti, M. (2007). La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud. Biblos. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/788_salud_adol/material/juventud_mas_que_palabra.pdf
- Marrero, A. (2002). Promesas incumplidas: Los alcances del universalismo en el bachillerato. En E. Mazzei (Comp.), El Uruguay desde la sociología I: Integración, desigualdades sociales, trabajo y educación. Universidad de la República.

- Moriña-Díez, A. (2017) Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa. Narcea. ISBN 978-84-277-2234-7.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Comp.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 213–237). Gedisa.
<https://materiainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/neiman-y-quaranta-a-los-estudios-de-caso-en-la-investigacion-sociologica-pp213-237.pdf>
- Núñez, P., & Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar: Ser joven(es) en la escuela. Grupo Editor Universitario.
- Opertti, R., & Villagrán, A. (2003). Aportes para su análisis: La reforma educativa en Uruguay. Revista de Ciencias Sociales, 16(21). Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Pérez Á., Africano, B., Febres-Cordero, M. y Carrillo T (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. Educere, 20(66), 237–247.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692005.pdf>
- Rama, G. (1999). Reforma de la educación: Una alternativa real. ANEP.
- Rivero, L. (2013). Proyecto pedagógico, legitimidad y control: Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos. [Tesis de grado]. Universidad de la República.
- Rivero, L. (2015). Trayectorias ocultas tras el concepto “ni-ni”: ¿Qué tienen estos jóvenes para decir?
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homosapiens.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. Cadernos de Pesquisa, 34(123), 557–572.

- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Viscardi, N. (2011). Jóvenes infractores: Biografías de la exclusión social en Uruguay. Sulina; Editora da UFRGS.
- Viscardi, N. (2017). Adolescencia y cultura política en cuestión: Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41).
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). Gramáticas de la convivencia: Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay. ANEP.
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2015). Convivencia, participación y formación de ciudadanía: Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya. ANEP.
- Viscardi, N., Habiaga, N., & Rivero, F. (2023). La burocracia del castigo. Sujetos editores.
- Weber, M. (2002). Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2004). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Buenos Aires: Andrómeda.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad: La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(3), 43-66.
- Zuazua, A. (2007). El proyecto de autorrealización: Cambio, curación y desarrollo. Club Universitario.